

المحاضرات ١٤

النمو القرائي لدى الصم وضعاف السمع

بيتر بول

ترجمة:

عقيل بن حامد الزماي الشمري



محاضرات ١٤

النمو القرائي لدى الصم وضعاف السمع

بيتر بول

ترجمة:

عقيل بن حامد الزماي الشمري

١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م



فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

بيتر، بول
النمو القرائي لدى الصم وضعاف السمع. / بول بيتر ؛ عقيل
الزماي الشمري .- الرياض ، ١٤٤٠ هـ
..ص ؛ ..سم
ردمك: ٣-٤٣-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨

١- الصم و البكم - تعليم د.الشمري، عقيل الزماي (مترجم)
ب.العنوان
ديوي ٣٧١,٩١١ ١٤٤٠ / ٨٣٦٩

رقم الإيداع: ٨٣٦٩ / ١٤٤٠
ردمك: ٣-٤٣-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨


بسم الله الرحمن الرحيم

الملخص[1]

الغـرض الرئيـسي مـن هـذه الورقـة هـو مناقشـة النتائـج والتوصيـات الرئيسـية المتعلقـة بالمقتضيـات التعليميـة لإنـماء مهـارات الاسـتيعاب القرائـي والحرافـة لـدى الأطفـال والمراهقـين الصـم وضعـاف السـمع مـن مرحلـة الروضـة حتـى الصـف الثـاني عـشر. وقـد اسـتُعْمِلت مقاربـة الاسـتعراض الاحـترافي، حيـث تـم تحديـد الدراسـات المتصلـة بالموضـوع، المنشـورة في المجـلات العلميـة منـذ ٢٠١٣ حتـى ٢٠١٨، شـاملة السـنتين المذكورتـين، وتحليلهـا. واسـتُفيد كذلـك مـن المنشـورات العلميـة الأخـرى ذات الصلـة (كفصـول الكتـب، والكتـب)، مـن أجـل تعزيـز النتائـج البـارزة ودعمهـا. وفي الخاتمـة حُـدِدَت بعـض وجـوه القصـور الموجـودة في هـذا الاسـتعراض[2].

الكلمات المفاتيح: الطلاب الصم وضعاف السمع، الاستيعاب القرائي بالإنجليزية

١- أود أن أتوجه بخالص الشكر والامتنان للدكتور رفيق بن حمودة، وللدكتور محمود المحمود لتفضلهما بقراءة المسودة الأولى لهذه الترجمة، وعلى ما أفاداني به من ملاحظات واستدراكات (المترجم).

٢- للتواصل مع الباحث:

Peter V. Paul, PhD
The Ohio State University, Department of Educational Studies, 305 Annie & John Glenn Avenue Columbus, Ohio 43210, Email: paul.3@osu.edu

النمو القرائي لدى الصم وضعاف السمع

لا جدال بأن نمو مهارات الحرافة الطباعية[٣] أمر مهم، لا سيما من أجل النجاح الأكاديمي والمهني في المجتمعات التي تعتمد على التقنية والمفعمة بالطباعة. فكثير من المحتوى الأكاديمي في مواطن التعليم الإلزامي والتعليم العالي يتطلب القدرة على التوصّل إلى معلومات موجودة في مواد مطبوعة، وعبر منافذ إلكترونية (كالإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، ونحوها)، بلغة (أو لغات) الغالبية من المجتمع، وفهمها (انظر، بالنسبة إلى الإنجليزية، على سبيل المثال: Alvermann, Unrau, & Ruddell, 2013; Snow, Burns, & Griffin, 1998). وتركّز الورقة الحالية على النتائج العامة القابلة للنقل فيما يخص إنماء مهارات قراءة المطبوع بالإنجليزية بالنسبة إلى الأطفال والمراهقين الصم[٤] وضعاف السمع.

وينبغي التأكيد على أن النتائج التي تُناقش في هذه المقالة متعلقة بقراءة الإنجليزية، وهي النمط السائد للمطبوعات في الولايات المتحدة. وقد أُدرِجت أيضا بعض المنشورات ذات الصلة مما يتعلق بلغات عالمية أخرى، لا سيما إذا كان في ذلك تعزيزٌ لموضوع التطبيقات العابرة للثقافات. ويمكن من حيث الجوهر ربط هذه المعلومات بالسياق فيما يتعلق بالبيئات ذات الثقافات المختلفة، لا سيما من ناحية إنماء مهارات القراءة والحرافة (مثلا: في المملكة العربية السعودية، أو الصين، أو فرنسا..إلخ). فكثير من هذه المعلومات المجمّعة يمكن، على سبيل المثال، أن تنطبق على إنماء الحرافة العربية لدى الطلاب الصم، الذين هم محط اهتمام قراء هذه الورقة. وسيكون ثمة اختلافات، بالطبع. غير أن هذه الاختلافات

٣- الحرافة ترجمة لـ'Literacy' التي تعني ضد الأمية. وتوجد ترجمات متعددة لهذا المصطلح، ولكننا اخترنا 'الحرافة' مراعاة للأصل الاشتقاقي للمصطلح الإنجليزي المشتق من كلمة (litera) اللاتينية بمعنى (حرف)، ويمكن توسيع مدلول المصطلح العربي ليشمل استعمالاته الأخرى كما في (الحرافة الحاسوبية/computer literacy) و(الحرافة الثقافية/cultural literacy)، علاوة على مدلوله الأصلي الذي يعني معرفة القراءة والكتابة (المترجم).

٤- تجدر الإشارة إلى أن كلمة الصم في الأصل الإنجليزي تكتب حيثما وردت على هذا النحو (D/deaf)، حيث تشير الـ(D) الكبيرة إلى الأصم الذي يندمج في مجتمع الصم، وثقافتهم الخاصة، ويغلب عليه استخدام لغة الإشارة، وتشير الـ(d) الصغيرة إلى الحالة الطبية التي تعني فقدان السمع فقط، ولو كان الأصم منعزلا عن مجتمع الصم، ويحاول استخدام التواصل الشفوي من خلال الاستعانة بالمعينات السمعية، وقراءة الشفاه، وغيرها من الوسائل. ولم أجد طريقة للتفريق بين الأمرين في الكتابة العربية، فأبقيت المصطلح على عمومه دون تفريق في جميع النص (المترجم).

تتعلق في معظمها بإنماء البنية (الصواتة، الصرف، التركيب) الخاصة باللغة المقصودة (العربية، الإنجليزية)، وبفهم معلومات محددة (كالمناهج، والممارسات التعليمية، ومجالات المضمون المدرسي) الشائعة في ثقافة (أو ثقافات) تلك اللغة الموجودة في المجتمع. ولا تَحُط هذه الاختلافات من قيمة نتائج البحث الرئيسية المتعلقة بنمو مهارات قراءة المطبوع في المُجمل (انظر، مثلا: Connor, Alberto, Compton, & O'Connor, 2014; Seymour, 2006; Stanovich, 2000). ومن ثَمّ فإنه ينبغي أن يكون ممكنا تقديم توصيات عامة بشأن الممارسات التعليمية الناجعة، أو التي يحتمل أن تكون ناجعة، لتحسين مستويات التحصيل القرائي لدى الطلبة الصم في البلدان التي تساهم، جزئيا، لغاتها التلفظية (أو الشفوية) في اكتساب مهارات اللغة الكتابية (القراءة والكتابة).

وخطة هذه الورقة كالتالي. سيتم أولا وصف المنهجية المستخدمة في اختيار البحوث والنتائج العلمية، وتحليلها. ثم تُقدِّم الورقة معلومات أساسية موجزة عن ديموغرافيا الأطفال والمراهقين الصم في الولايات المتحدة، ومستويات التحصيل القرائي لديهم. بعد ذلك سيُناقَش الأساس المنطقي والوصف العملي لتطبيق النتائج الرئيسية المستمدة من الأبحاث الخاصة بمتعلمي الحرافة الاعتياديين[٥] على متعلمي الحرافة الصم. يلي ذلك توليف لنتائج البحث في المكونات الرئيسية المشتركة المرتبطة بنمو القراءة لدى متعلمي الحرافة الاعتياديين بالإضافة إلى المتعلمين الصم. وتم تقديم توصيفات للممارسات التعليمية الناجعة أو التي يحتمل أن تكون ناجعة فيما يخص متعلمي القراءة من الصم، بناء على توليف نتائج الأبحاث الرئيسية، لا بالنسبة إلى المتعلمين الصم فحسب، بل بالنسبة إلى متعلمي الحرافة الاعتياديين أيضا. وتمت مناقشة بعض القضايا ذات الصلة كالتدخل المبكر وزراعة القوقعة. أخيرا، نوقشت بعض وجوه القصور في المنهجية المستخدمة في هذه الورقة في الخاتمة.

المنهجية

يُسمّى الإجراء الرئيسي المستخدم في توليف البحث في هذه الورقة 'الاستعراض الاحترافي'[٦] للأدبيات. واستعراض الأدبيات على وجه العموم تقويم نقدي معمّق لأنواع

٥-المقصود بالمتعلم الاعتيادي/typical learner هو الشخص السامع الناطق ممن ليس لديه أي مشكلة في هذا الصدد (المترجم).

٦- الاستعراض الاحترافي/professional review نوع من استعراض الأدبيات يعتمد في المقام الأول على المعرفة المتخصصة للباحث وخبرته المهنية في تحديد الأبحاث المهمة واستخلاص ما فيها من نتائج، وهو بذلك يختلف نوعا ما عن 'التحليل التلوي/meta-analysis' الذي يعتمد بشكل أساسي على إجراءات إحصائية معينة في تحليل نتائج الأبحاث التي يجري استعراضها. وسيذكر المؤلف بعض الفروق بين هذين النوعين وللمزيد، انظر 'الفصل الرابع عشر' من: ماكاي وغاس (٢٠١٩) مناهج البحث في اكتساب اللغة الثانية، ترجمة: عقيل

مختلفة من البحوث – ذات منهجيات كيفية، وكمية، ومختلطة (انظر مثلا: Galvan, 2012). وقد حددت غال وغال وبورغ (Gall, Gall & Borg, 2007, 2015) صنفين عريضين من استعراض الأدبيات: الاستعراضات الاحترافية، والاستعراضات السردية أو التحليلات التلوية. وقد يَستخدم النوعان كلاهما منهجيات صارمة في انتقاء المنشورات واستعراضها. غير أن الاستعراضات الاحترافية غالبا ما تُنشر في كتب أو فصولٍ من كتب أو نحو ذلك من وسائل النشر التي تحاول أن تقدم إطارا تصوريا إجماليا أو فهما لموضوع عريض – كموضوع القراءة والصمم في الورقة الحالية.

وقد يستخدم مؤلفو الاستعراضات الاحترافية لغة تقنية أو غير تقنية في عرض تأويلاتهم للنتائج البحثية. وعادة ما يقوم أولئك المؤلفون بوصف موجز للطريقة التي تم بها انتقاء المنشورات، وقد يشمل ذلك الكتب، والفصول، والمقالات المنشورة في المجلات. وهو نطاق محصور من المصادر، ولكنه ينبغي أن يشمل المصادر الأولية (الأبحاث الأصيلة أو التجرِبية[٧])، والثانوية (أي الاستعراضات الاحترافية والسردية الأخرى)، بما في ذلك الأعمال النظرية.

وقد يقدم مؤلفو الاستعراضات الاحترافية تفاصيل محدّدة عن الدراسات البحثية المنتقاة للتمثيل على ما يريدونه من نقاط أساسية، ولكن ذلك لا يكون تقديما موسعا أو مفصلا بنفس القدر من التفصيل في التحليلات التلوية السردية، التي تركز غالبا على مجال أضيق (كالصوائة، والقراءة الحوارية..إلخ) ضمن موضوع أوسع (كالقراءة أو الكتابة). ويضاف إلى ذلك أنه لا يتم في الاستعراض الاحترافي توليف كل المنشورات المنتقاة، وإنما عينة ممثلة فقط. فقد تتضمن المجالات المنتقاة في القراءة، على سبيل المثال، الإشفار[٨]، والمفردات، والاستيعاب. وقد يكون للاستعراضات الاحترافية، على أية حال، دور فعّال في تقديم التوصيات لمزيد من البحث اعتمادا على بعض الفجوات في الأدبيات البحثية، وفي التوصية ببعض الممارسات التعليمية الناجعة.

من أجل استعراض الأبحاث في هذه الورقة، كان هنالك أربعة أجزاء لانتقاء المصادر. تضمّنَ الجزءُ الأول استخدامَ البحث الإلكتروني عن المقالات ذات الصلة المنشورة في

الشمري، ومنصور ميغري، الرياض: دار جامعة الملك سعود.

٧- نستخدم المصطلح 'تجربي' بمعنى 'empirical' الذي يدل على ما يستمد من معطيات الواقع والخبرة المعيشة، ويمكن نوعا ما إثباته أو دحضه إما بالرصد أو بالتجريب. فهو بذلك أعم من 'تجريبي' الذي نستخدمه بمعنى 'experimental'، ليدل على إجراء منضبط ومخصوص في التعامل مع معطيات الواقع والخبرة (المترجم).

٨- نستخدم 'إشفار' بمعنى 'decoding'، ومن معاني الهمزة في العربية الإزالة، كما في قولهم 'أشكيت فلان' أي أزلت شكايته'، ولذا فقد استخدمنا 'الإشفار' بهذا المعنى ليدل على حلّ الشفرة، في مقابل 'التشفير/encoding' الذي يدل على العقد (المترجم).

الدوريـات فيـما بـين ٢٠١٣-٢٠١٨، شـاملة السـنتين المذكورتـين. وكان اسـم قاعـدة البيانـات هـو (ERIC/ إريـك) (إصـدار EBSCO/ إبيسـكو)٩، وقـد اسـتُخْدِمت الواصفـات العريضـة التاليـة:

فقـدان السـمع، أو الصمـم، أو الإعاقـة السـمعية، أو الصـم، أو ضعـاف السـمع	Hearing loss or deafness or hearing impairment or deaf or hard of hearing
و	
القراءة	Reading
الاستيعاب القرائي	Reading comprehension
تدريس القراءة	Reading instruction
إستراتيجيات الاستيعاب القرائي	Reading comprehension strategies

وعليـه، فقـد تـم انتقـاء المقـالات التـي تقـدم معلومـات متعلقـة بالاسـتيعاب القرائـي وتدريـس القـراءة للطـلاب الصـم، واسـتعراضها. ثـم أُجْـري بحـث عـبر الإنترنـت عـن المقـالات المنشـورة بـين عـام ٢٠١٣-٢٠١٨، شـاملة السـنتين المذكورتـين، في أربـع مجـلات رئيسـية مرتبطـة بتعليـم الصـم: American Annals of the Deaf/ حوليـات الصـم الأمريكيـة، Deafness and Education International/ مجلـة الصمـم والتعليـم الدوليـة، the Journal of Deaf Studies and Deaf Education/ مجلـة دراسـات الصـم وتعليـم الصـم، Volta Review/ اسـتعراضية فولتـا. أمـا الجـزء الثالـث فقـد تضمـن بحثـا في الكتـب المنشـورة خـلال الخمـس سـنوات نفسـها، ممـا يسـتهدف تحديـدا موضوعـات مـن قبيـل القراءة/ الحرافـة والصمـم. إذ مـن المرجّـح أن تتضمن هـذه الكتـب تحليـلا نقديـا للبحـوث المنشـورة قبـل عـام ٢٠١٣، بـما يغطـي عـشر سـنوات أو أزيد.

ولقـد اسـتُخدِمت المعايـير التاليـة لانتقـاء المنشـورات ذات الصلـة بالنسـبة إلى الأجـزاء الثلاثـة الأولى مـن اسـتعراض الأدبيـات:

- لا بـد أن يشـمل المشـاركون في الدراسـات المنشـورة الصـم وضعـاف السـمع مـن الأطفـال والمراهقـين في البيئـات التعليميـة مـن الروضـة حتـى الصـف الثـاني عـشر، أو يكونـوا معنيين بذلك .
- يجب أن يكون هناك مناقشة للعوامل المتعلقة بنمو القراءة أو الاستيعاب القرائي.

٩- 'إيـرك' اختصـار لــ'Educational rescouces information centre/مركـز معلومـات المصـادر التربويـة' وهـو قاعـدة بيانـات للأبحـاث المنشـورة فـي المجـال التربـوي، ومـا يتصـل بـه مـن مباحـث وموضوعـات، و(إبيسـكو) شـركة مختصـة بخدمـات المعلومـات يمكـن الوصـول إلـى 'إيـرك' مـن خلالهـا (المترجـم).

- لم يتم انتقاء أطروحات للماجستير ولا رسائل للدكتوراه.

أما في الجزء الرابع، فقد قام المؤلف بانتقاء المنشورات ذات الصلة (مقالات، كتب، وتقارير وطنية) من أجل الحصول على النتائج البارزة فيما يخص نمو الحرافة لدى متعلمي الحرافة الاعتياديين. وقد كانت هذه المنشورات عادة من منتجات اللجان الوطنية للقراءة، ونتائج المشروعات البحثية الممولة في الولايات المتحدة الأمريكية (مثل: National Early Literacy Panel, 2008; National Reading Panel, 2000؛ وبالنسبة لمعهد العلوم التربوية، انظر: Connor et al., 2014). وتم كذلك اعتمادا على هذه المصادر تضمين بعض المنشورات الأخرى (مثل ردود الأفعال على النتائج الوطنية وجهود توسيعها، مثل: McGuinness, 2004, 2005، وبالنسبة للصمم، انظر: Schirmer & McGough, 2005; Wang & Williams, 2014). وقد كانت هذه العملية مهمة لتوفير أساس منطقي لإطار التشابه النهائي، الذي ستتم مناقشته لاحقا.

وباستخدام عملية الاستعراض الاحترافي التحليلي النقدي، تم تناول الأسئلة التالية:

1. ما المكونات الرئيسية لعملية القراءة الاعتيادية؟ وكيف يمكن أن يكون هذا المبحث مرتبطا بنمو القراءة لدى الأطفال والمراهقين الصم وضعاف السمع؟
2. ما أهم نتائج البحوث المرتبطة بنمو القراءة لدى الأطفال والمراهقين الصم وضعاف السمع في البيئات التعليمية من الروضة حتى الصف الثاني عشر؟
3. بناء على هذا الاستعراض، ما هي الممارسات والمقتضيات التعليمية الناجعة (أو القائمة على الأدلة)، لا سيما فيما يخص نمو الاستيعاب القرائي؟

ولم يكن الغرض من هذا الاستعراض مناقشة مؤشرات الجودة أو المزايا التقنية الخاصة بكل منشور من المنشورات المضمَّنة - وإن كان ذلك مسعى جديرا بالاهتمام بالنسبة إلى الأعمال البحثية المستقبلية. فلم يتم توضيح السمات الخاصة بكل المنشورات المنتقاة في جدول - كما هو معتاد في الاستعراضات أو التحليلات التلوية السردية. ورغم أن جميع المنشورات التي تم تحديدها وانتقاؤها قد تم استعراضها بصورة نقدية، فإن بعضها فقط قد تم التركيز عليه (ومناقشته بشيء من التفصيل) من باب التمثيل.

الديموغرافيا والتحصيل القرائي

أهمية الديموغرافيا

يجب أن يكون كل وصف للتحصيل القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع منزّلا في سياقه من ناحية السمات الخاصة بالطلاب، وهو ما يمكن تسميته بـ'الديموغرافيا'. فمن دون هذا التنزيل في السياق، قد يكون ثمة تعميم مفرط للنتائج المستقاة من عينة من المجتمع على عينة أخرى لا تشبهها من المجتمع نفسه. أي أنه قد يكون من الصعب، وإن لم يكن مستحيلا طبعا، تعميم النتائج الخاصة بالطلاب الذين يعانون من ضعف السمع (حالات فقدان السمع الذي يبلغ مستوى متوسّط الشِّدة) ممن يغلب عليهم استخدام مسلك التواصل الشفوي، على الطلاب الصم (الذين يعاني معظمهم من حالات فقدان شديد أو بالغ للسمع) ممن يغلب عليهم استخدام مسلك التواصل الإشاري.

والديموغرافيا مهمة أيضا لتطوير تقييمات وجيهة وموثوقة سواء للأغراض البحثية، أو لتنفيذ الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة (Council for Exceptional Children, 2014; Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson & Harris, 2005). وهذا لا يعني أنه من غير الممكن تطوير تقييم معين من أجل الطلاب الصم، وضعاف السمع، والطلاب الذين لديهم سمع اعتيادي أو يمثلون متعلمين اعتياديين لحرافة، واستعماله (انظر مثلا: Paul, 2009; Paul, Wang, & Williams, 2013; Trezek, Wang, & Paul, 2011). بل يعني أن السيناريوهات المذكورة أعلاه بحاجة إلى أنْ تأخذ بعين الاعتبار العواملَ الفردية التي قد تُؤثر في بناء التقييم واستعماله، بالإضافة إلى مقارنات أداء المجموعات.

إن الديموغرافيا باختصار تُعَدّ أحد مؤشرات الجودة للبحث السليم والتعليم الناجع (Council for Exceptional Children, 2014; Odom et al., 2005; Paul & Wang, 2017). ولا شك أنّ ما يُعَدّ تمثيلا ملائما للديموغرافيا في البحث المتعلق بالطلاب الصم وضعاف السمع مفتوح لجدل واسع. فإن كان الباحثون مهتمّين بالديموغرافيات الاعتيادية كالجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية الاقتصادية، فينبغي توثيق هذه العناصر. وحتى لو كانت هذه المتغيرات ليست موضع اهتمام مباشر، فإنه سيظل مهما توفيرها لأغراض التعميم والمعاودة (انظر مثلا: Gall et al., 2007, 2015; Galvan, 2012). وإذا لم يكن التعميم والمعاودة قضايا مباشرة، كما هي الحال، على سبيل المثال، في البحث الكيفي، فإنه سيظل من الأهمية بمكان إيراد السياق الخاص بطبيعة المشاركين، أي تقديم بعضٍ من المعلومات الديموغرافية.

ويمكن القول إنه يجب إيراد مسائل ديموغرافية معينة بالنسبة إلى الأطفال والمراهقين الصم وضعاف السمع، وذلك يشمل خصائص من قبيل: السمع (هل يتم بمساعدة

أو بدونها)، والحدة تجاه الكلام، والعمر عند بدء فقد السمع، ووجود إعاقات إضافية معروفة، ومسلك التواصل واستعمال اللغة، ومعلومات بشأن البيئة المنزلية انظر مثلا:(Paul & Wang, 2017; Quigley & Kretschmer, 1982). ولأن ضعف السمع أو الصمم حالة قليلة الحدوث، ولأن السجلات المدرسية قد تكون أحيانا غير موجودة أو غير دقيقة، فقد لا يكون من الممكن تقديم مثل ذلك التوثيق في كل دراسة بحثية. وسيؤدي ذلك، على الأقل، إلى الحد من نطاق النتائج، بل قد يكون وجها من وجوه القصور في الدراسات البحثية.

وفي مناقشة نمو القراءة بالإنجليزية لدى الأطفال والمراهقين الصم، يوجد خلاف بشأن بعض المسائل الديموغرافية من قبيل وجود مجموعتين كبيرتين متميزتين من الأشخاص Allen, Letteri, Choi, & Dang, 2014; Easterbrooks Lederberg, et al., 2015;) McQuarrie & Parrila, 2014). وبحسب المؤيدين لذلك، فإن هذا التمييز بين هاتين المجموعتين يرتكز، في معظمه، على الاستعمال الكافي للسمع الوظيفي[10] بتضخيم أو بدونه (أي التلقي الكافي للكلام المتتابع). ويعني ذلك أساسا أن الطلاب الصم، الذين يغلب عليهم الاعتماد على استعمال اللغة الإشارية أو استعمال التأشير (كالإشارات الإنجليزية)، ممن يكون السمع الوظيفي لديهم محدودا أو مفقودا، يمثلون مجموعة مختلفة تماما عن المجموعة التي يكون لديها نفاذ كاف لسمع وظيفي بتضخيم أو بدونه.

ويمكن القول كذلك أن هذا يُؤْذِن ببناء واستعمال نموذجين للقراءة - أحدهما لأولئك الذين لديهم سمع وظيفي، والآخر لأولئك الذين ليس لديهم ذلك، أو لديهم سمع وظيفي محدود. وبحسب المؤيدين لذلك، فإن نموذج التشابه النهائي، الذي سنناقشه لاحقا، لا ينطبق تماما إلا على ذوي السمع الوظيفي، وإلى حد ما على المجموعة الأخرى. ومن ثم فإن فكرة الصواتة البصرية[11] للغة الإشارية قَدْ قُدِّمَت باعتبارها مسارا سالكا لإنماء الحرافة الإنجليزية، لا سيما ضمن برنامج ثنائي للغة الإنجليزية ولغة الإشارة الأمريكية، (e.g., Allen et al., 2014; McQuarrie & Parrila, 2014).

ومن ناحية أخرى، يذهب آخرون إلى أن الصواتة التصويتية ليست هي وحدها الضرورية (انظر مثلا: Mayer & Trezek, 2014, 2015)، بل يذهبون أيضا إلى أن السمع الوظيفي

١٠- المقصود بالسمع الوظيفي/Functional hearing وجود بقايا من القدرة السمعية يمكن استخدامها على نحو من الأنحاء إما بتضخيم أو بدونه (المترجم).

١١- الصواتة/phonology جزء من مكونات النظام اللغوي المجرد، يحدد ما تستخدمه اللغة المعينة من وحدات صوتية خاصة، وقواعد ائتلافها. والصواتة البصرية/visual phonology هي تقديم ما يتضمنه هذا المكوّن من معلومات عبر وسيلة بصرية (المترجم).

ليس هو القضية الرئيسية في نمو الاستيعاب القرائي (انظر مثلا: LaSasso & Crain 2015). فالاستيعاب القرائي مسعى معقّد، وثمة بالتأكيد عوامل أخرى يجب أخذها بعين الاعتبار (كالمفردات، والمعرفة السابقة، والميتاعرفان[١٢]). وقد حظيت الصواتة بأكبر قدر من الاهتمام لأنها غالبا ما تُربَط- ربطا غير دقيق - بالطريقة-الشفوية- للتواصل، وكبح الإشارات. ورغم هذه الاختلافات، فإننا يمكن أن نستنتج مطمئنين أن الصواتة -سواء كانت بصرية أم تصويتية- ضرورية، ولكنها ليست كافية للاستيعاب القرائي.

التحصيل القرائي

المناقشة المذكورة أعلاه للديموغرافيا مهمة لفهم مستوى التحصيل القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. فكثير من الأدبيات تكون معنيّة بتوثيق التحصيل القرائي لدى الطلاب المصابين بفقدانٍ شديدٍ أو بالغٍ للسمع في مرحلة ما قبل اللغة (أي قبل سن الثالثة). غير أنه قد يُدْرَج معهم بعضُ الطلاب المصابين بحالات فقدانٍ متوسطٍ للسمع في مرحلة ما قبل اللغة (ولربما كان ينبغي عدم إدراجهم). وتكشف نتائج المقاييس المُمعيرة[١٣] للتحصيل أن كثيرا من الطلاب المصابين بفقدان شديد أو بالغ للسمع-وبعضا ممن لديهم فقدان متوسط للسمع -ممن تتراوح أعمارهم بين ١٨ و١٩ عاما، من خريجي الثانوية (الصف الثاني عشر في الولايات المتحدة)، يقرؤون في مستوى مكافئ لمستوى الطالب المتوسط الذي يبلغ من العمر ٨ أو ٩ سنوات أو في الصف الثالث أو الرابع، من ذوي السمع الاعتيادي (Allen, 1986; Paul, 2009; Qi & Mitchell, 2012; Trezek, Wang, & Paul, 2011). و٣٠٪ تقريبا من مجموع الخريجين الصم وضعاف السمع يغادرون المدرسة أميين عمليا. فمعدل النمو القرائي السنوي بالنسبة إلى هذه المجموعة يبلغ ٠,٣ مستوى صفيا في السنة، مقارنةً بـ ١,٠ مستوى صفيا بالنسبة إلى متعلمي الحرافة الاعتياديين[١٤].

ومن أكثر الأسباب أهمية للتوقف القرائي عند مستوى الصف الثالث أو الرابع هو

١٢- نستخدم 'عرفان' بمعنى 'cognition' الذي يعني ما لدى الكائن من قدرات ذهنية مخصوصة تمكنه من الإدراك والمعرفة والتفكير على نحو معين، والميتاعرفان/metacognition هو الوعي بالعرفان وما يتضمنه من قدرات ذهنية والتحكم به على نحو معين، ولم أجد وسيلة مناسبة لترجمة السابقة 'meta' فأبقيتها لحين العثور على ترجمة مناسبة (المترجم).

١٣- المقاييس المميعرة/standardized measures هي الاختبارات ذات المعايير المحددة والثابتة من ناحية الإجراءات المتعلقة بتطبيقها، وقياسها، وتفسيرها (المترجم).

١٤- المقصود بالمستوى الصفي/grade level هو مجموعة المعارف والمهارات اللازمة ليبلغ الطالب مستوى الإجادة المطلوبة في صف دراسي معين. ويُحْسب ذلك بحسب متوسط مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في ذلك الصف الدراسي (المترجم).

زيادة الجوانب الاستدلالية (مثلا: الإجابة عن أسئلة عالية المستوى)، ومطالب اللغة الإنجليزية (مثلا: مفردات وتركيب أكثر تعقيدا)، في القراءة بالإنجليزية بعد الصف الثالث (انظر مثلا: Mayer & Trezek, 2015; Paul et al., 2013; Trezek et al., 2011). وتمثّل هذه المتطلبات تحديات بالغة الصعوبة للطلاب الذين يكونون متأخرين أصلا صفا أو صفين في مستويات القراءة، حينما يدخلون الصف الثالث. فمنذ الصف الثالث فما بعده، يكون هناك زيادة هائلة في استعمال لغة الحرافة أو اللغة غير المقترنة بالسياق (في المفردات، والمفاهيم مثلا) في النصوص المكتوبة. وهذه الزيادة، التي تكون مقترنة بصعوبات اكتساب اللغة الإنجليزية لدى الطلاب، تؤدي إلى عقبة كَأْداء، تتسبب في اتساع فجوة التحصيل.

وقد يحتاج القراء المتعثرون، لا سيما القراء الصم وضعاف السمع، إلى تعليمات في مكونات محددة من اللغة كالصواتة، والصرف، والتركيب، والدلالة، مما ييسر فهم لغة الطباعة. ومن الواضح أن كثيرا من الأطفال الصم وضعاف السمع يتعلمون اللغة (من أجل التواصل والتفكير) ولغة الطباعة معاً في وقت واحد، وذلك يمثل تحديات هائلة. وتتطلب القراءة/ الحرافة الإنجليزية معرفة ما هو أكثر بكثير من الشكل التلفظي للغة - لا سيما معرفة لغة الطباعة -، لكن وجود أساس متين في اللغة التلفظية للطباعة أمر ضروري.

وتوجد بعض الأدلة على أن هذا التوقف عند مستوى الصف الثالث أو الرابع أمرٌ آخذٌ في التغيّر، أي أنّ الطلاب قد يبلغون في القراءة مستوى صفيا أعلى من ذلك (Easter-brooks & Beal-Alvarez, 2012). وبنفس القدر من الأهمية، ينبغي أن نتذكّر، أن الطلاب الذين لديهم فقدان للسمع يتراوح بين الخفيف ومتوسط الشدة يبلغون أو قد يبلغون في القراءة مستوى أعلى بكثير - ربما في المستويين الصفّي والعُمْري أيضا - مما يبلغه أغلب الطلاب الذين يعانون من فقدانٍ شديدٍ أو بالغٍ للسمع. ويُعْزى هذا التغير إلى التدخل المبكر، والتضخيم المبكر، وإلى ظهور التقنية الرقمية المساعدة كالمعينات السمعية وزراعة القوقعة (Archbold, 2010; Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2012; Mayer & Leigh, 2010; Mayer & Trezek, 2018). غير أن الفهم الأفضل والأكثر اكتمالا لعملية القراءة/ الحرافة لدى الأطفال والمراهقين الصم وضعاف السمع يتطلب فهما لعملية القراءة/ الحرافة

الاعتياديـة.

عملية القراءة الاعتيادية

البحوث بشأن متعلمي الحرافة الاعتياديين

مـن المهـم لتنـاول سـؤال البحـث الأول المذكـور سـابقا؛ أن نصـف المكونـات الرئيسـية لعمليـة القـراءة وتطورهـا لـدى متعلمـي الحرافـة الاعتياديـين (انظـر مثـلا: see Alvermann et al., 2013, Connor et al., 2014; Israel & Duffy, 2009; National Early Literacy Panel, 2008; National Reading Panel, 2000). فمـن خـلال فهـم عمليـة القـراءة الاعتياديـة، ينبغـي أن يكـون مـن الممكـن تفسـير التحديـات التـي يواجههـا متعلمـو الحرافـة المتعثـرون، بمـن فيهـم المصابـون بالصمـم وضعـف السـمع. وينبغـي أن يوفّـر هـذا الفهـم أيضـا إرشـادات في إجـراء البحـوث، وفي التوصيـة بالممارسـات التعليميـة الناجعـة للمعلمـين سـواء أكانـوا في مرحلـة مـا قبـل الخدمـة أو في أثنائهـا، وفي تطويـر تقييـمات موثوقـة ووجيهـة للحرافـة. أخـيرا، قـد يكـون ثمـة أدلـة عـلى وجـود ارتبـاط بـين التقييـم والتعليـم. أي أن المعلمـين والمدرّسـين، بنـاء عـلى نتائـج التقييـمات، يمكـن أن يصبحـوا عـلى درايـة بمكونـات محـدّدة في القـراءة تحتـاج إلى عنايـة مـن أجـل تحسـين نمـو الاسـتيعاب القرائـي (انظـر بعـض الأمثلـة في: Lipson & Wixson, 2013 ؛ وانظـر بعـض الإرشـادات العمليّـة في موقـع (What Works Clearinghouse) عـلى الرابـط التـالي: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/).

وثمـة عـدة نـماذج نظريـة، أو 'نمـاذج' عـلى سـبيل الاختصـار، تهـدف إلى تحديـد المفاهيـم[١٥] الإجماليـة للقـراءة (والكتابـة)، أو المكونـات المختلفـة (أي المفاهيـم الفرعيـة، والعمليـات) المرتبطـة بتلـك المفاهيـم الإجماليـة (انظـر عـلى سـبيل المثـال: Alvermann et al., 2013; Israel & Duffy, 2009; Joshi & Aaron, 2006, 2012; Snowling & Hulme, 2005). وتحـاول هـذه النـماذج أيضـا تحديـد التحديـات ومواطـن الصعوبـة لـدى المفـارز المختلفـة مـن الأطفـال في نمـو مهـارات الحرافـة، بـدءا مـن الحرافـة الناشـئة أو المبكـرة (تعلـم القـراءة) حتـى الحرافـة المعهـودة[١٦] (القـراءة الناضجـة أو القـراءة للتعلـم) (انظـر: Adams, 1990; Arfe, Dockrell, &

١٥- 'مفهـوم' هـو المصطلـح المسـتخدم لـدى بعـض التربوييـن لترجمـة 'construct' (انظـر مثـلا: العمـر، عبدالعزيـز (٢٠٠٧) لغـة التربوييـن، الريـاض، مكتبـة التربيـة العربـي لـدول الخليـج)، ويترجمـه بعضهـم بمصطلـح 'بنـاء'، والمقصـود هـو المتصـور النظـري المفتـرض للتعبيـر عـن ظاهـرة معينـة كالتعلـم، والدافعيـة، والـذكاء، ممـا لا يمكـن قياسـه ولا رصـده بشـكل مباشـر، وإنمـا يسـتدل عليـه اسـتدلالا مـن خـلال الإعمـال الإجرائـي. وكلا الترجمتيـن ليسـت جيـدة، ولكننـا اخترنـا 'المفهـوم' لأنـه أوضـح فـي الدلالـة المقصـود، لحيـن الحصـول علـى ترجمـة أفضـل (المترجـم).

١٦- الحرافـة الناشـئة/emergent literacy تعنـي الجوانـب الآليـة والأساسـية المتعلقـة بفـك الخـط ومـا يتطلبـه مـن مهـارات وعمليـات، والحرافـة المعهـودة/conventional literacy تعنـي الجوانـب المبنيـة علـى ذلـك ممـا يتعلـق

Berninger, 2014; Cain & Oakhill, 2007). وحتى المنشورات التي تركّز بشكل أساسي على نمو اللغة أو صعوبات اللغة/ التواصل تكرّس شيئا من المساحة لعلاقة اللغة بالحرافة (مثل: Bernstein & Tiegerman Farber, 2009; Gleason & Ratner, 2013).

والنماذج في أساسها نظريات يمكن التعبير عنها على هيئة استعارات أو تمثيلات تخطيطية/ تصويرية لعمليات القراءة، أو أن يعبر عنها بلغة سردية أو رياضية (Samuels & Kamil, 1984; Unrau & Alvermann, 2013). ويمكن القول على نحو مبسّط إن هذه النماذج تحاول تحديد العمليات الكامنة في الحرافة، وتصوير العلاقات الداخلية لهذه العمليات، والعلاقات المتبادلة بينها وبين المفاهيم الإجمالية للحرافة كالقراءة والكتابة. فيمكن للنماذج أن تلقي ضوءا على عمليات الحرافة، ولكنها يمكن أيضا أن تحجب عنا بعض الاحتمالات الإضافية جرّاء الانتقاء المحصور للهياكل والكيانات المضمّنة فيها.

وتشمل مجموعة النماذج التي كان لها تأثير في البحث في الحرافة وتعليمها عناوين من قبيل: «الابتنائية، والبنائية الاجتماعية، والنظرية التعاملية، ونظريات معالجة المعلومات/ المعالجة العرفانية، والمنظورات الثقافية الاجتماعية، والنظريات العرفانية الاجتماعية، والبنيوية، وما بعد البنيوية، والبراغماتية، ونظرية الدافع القرائي» (Unrau & Alvermann, 2013, p. 56). والمحاولات الرامية إلى وصف هذه النماذج، وربط أفراد محددين بإنشائها، وتقديم ما ينجم عنها من مقتضيات تعليمية ليس مدعاة لإثارة الخلافات فحسب، بل هي أيضا عُرْضة إلى التطور بحسب الحوارات والتحولات الجارية في الافتراضات الفلسفية الكامنة (Noddings, 2007; Pring, 2004).

ويوجد بالنسبة إلى القراءة بالإنجليزية العديد من النماذج المفيدة، والمرتكزة على الأبحاث (Adams, 1990; Ruddell & Unrau, 2004). وتؤكد معظم هذه النماذج على الدور القوي للغة (Dickinson, Golinkoff, & Hirsch-Pasek, 2010; Shanahan, 2006)، أي فهم لغة الطباعة في مسلكها التلفظي (المهارات الشفوية تعبيرا وتلقيا). وتركّز نماذج أخرى على ما بين اللغة والقراءة والكتابة من روابط (Shanahan, 1984, 2006; Shanahan & Lomax, 1986, 1988).

ومن الممكن توليف العناصر المشتركة بين ما هو موجود من نماذج القراءة بالإنجليزية (مثل: Adams, 1990; Alvermann et al., 2013; Connor et al., 2014; McGuinness, 2004, 2005; National Early Literacy Panel, 2008; National Reading Panel, 2000)

بإنشاء المعنى وتحصيل المعارف والمعلومات من خلال استخدام اللغة المكتوبة (المترجم).

في معادلـة بسـيطة نسـبيا، يمكـن أن توجّـه البحـوث والتعليـم، كالمعادلـة التاليـة:

(اسـتيعاب) القـراءة الإنجليزيـة = اسـتيعاب اللغـة الإنجليزيـة أو الكفايـة بهـا (في مسـلكها التلفظـي) + المهـارات المتعلقـة بالشـفرة (وهـي مهـارات الإشـفار في المقـام الأول) + مهـارات الاسـتيعاب (المفـردات، والمعرفـة السـابقة، والميتاعرفـان).

ويمكـن إدراج متغـيرات أخـرى تقـع تحـت مظلة العوامـل الثقافيـة الاجتماعيـة (كالبيئـة المنزلية، وعلاقـات المعلـم بالطالب...إلـخ)، والعوامـل الوجدانيـة (كدافعيـة القـرّاء واهتمامهم...إلـخ). وتوجـد بالإضافـة إلى ذلـك قضايـا أخـرى كمضمـون المنهـج المـدرسي في القـراءة، والممارسـات المتّبعـة في تأهيـل المعلـم، ومـدى انخـراط الوالديـن والبيئـة المنزليـة، والممارسـات التعليميـة العائـدة للثقافـة.

وتفسـير المعادلـة السـابقة كالتـالي: يجـب أن يعتنـي الباحثـون والمعلمـون بجميـع المكونـات الموجـودة في الجانـب الأيـسر مـن المعادلـة لإنـماء الاسـتيعاب القرائـي بالإنجليزيـة. فقـد يواجـه، عـلى سـبيل المثـال، الأطفـالُ الصـم وضعـاف السـمع صعوبـةً في القـراءة نتيجـة لما لديهـم مـن نمـو قـاصر في الكفـاءة اللغويـة بالإنجليزيـة التلفظيـة. ويمكـن أن تتسـبب هـذه الصعوبـة في حـدوث مشـكلات في مهـارات الإشـفار (أو المتعلقـة بالشـفرة) كعلاقـات الحـرف بالصـوت، أو اسـتعمال العمليـات الصواتيـة الأخـرى (كتقطيـع الصواتـم[١٧] ومزجهـا).

وعنـد بلـوغ السـنوات الأخـيرة مـن الدراسـة الابتدائيـة، يكـون اسـتيعاب الأطفـال القرائـي بالإنجليزيـة، بـما في ذلـك معرفـة المفـردات، مرتبطـا ارتباطـا كبـيرا بالقـدرات المتعلقـة باللغـة التلفظيـة التـي غُذّيـت في سـنوات سـابقة (انظـر مثـلا: Connor et al., 2014; Dickinson et al., 2010; National Reading Panel, 2000). فقـد يتعرقـل الاسـتيعاب نتيجـة لصعوبـات متعلقـة بالـصرف والتركيـب في الإنجليزيـة (أي الكفـاءة اللغويـة بالإنجليزيـة)، فضـلا عـن نقصـان المفـردات أو المعرفـة السـابقة، وضعـف المهـارات الميتاعرفانيـة (وهـو مكـون «مهـارات الاسـتيعاب» في المعادلـة السـابقة). فالكفـاءة باللغـة الإنجليزيـة، المسـنودة بالقـدرات الإنجليزيـة الدلاليـة (المعنـى) والتركيبيـة (ترتيـب الكلـمات)، تـؤدي الـدور الرئيـسي في التنبـؤ بالاسـتيعاب القرائـي بالإنجليزيـة. إن اللغـة الشـفوية (التلفظيـة) هـي في الجوهـر الأسـاسُ الـذي تنبنـي عليـه

١٧- 'الصواتـم' جمـع 'صَوْتـم' بمعنـى 'phoneme'، وتعنـي مجوعـة الوحـدات الصوتيـة الفارقـة والمميـزة لمعانـي الكلمـات فـي لغـة معينـة. وهـي تمثيـلات ذهنيـة مجـردة ترتبـط ارتباطـا غيـر مباشـر بأصـوات الـكلام المنطوقـة فعـلا، ولـذا جـرى التفريـق بيـن مصطلـح 'الصوتـم/phoneme' و'الصـوت/sound'. وللمزيـد بهـذا الخصـوص، انظـر: فيرنانديـز، إيفـا وكيرنـز، هيليـن (٢٠١٨) أسـس اللسـانيات النفسـية، ترجمـة عقيـل الشـمري، بيـروت: دار جـداول (المترجـم).

القراءة، وتستمــر هــذه العملية طــوال نمــو الأطفال نحــو القــراءة الناضجــة (Adams, 1990; Snow et al., 1998; McGuinness, 2005; Shanahan, 2006). وتجدر الإشارة إلى أن كثيرا من التحديات في تعليم الحرافة تقتضي فهم العلاقات الموجودة بين البيئة المنزلية للطلاب، والتطلعات المتوقّعة بشأن اللغة الأكاديمية، والحرافة، والتعليم المدرسي (انظر على سبيل المثال: Connor et al., 2014; National Early Literacy Panel, 2008; Scott & Hoffmeister, 2018; Strassman, Marashian, & Memon, 2019).

وبغض النظر عن الاتفاق على نموذج معين بشأن القراءة/ الحرافة، فإن المكونات المختلفة للاستيعاب القرائي بالإنجليزية (أي الجانب الأيسر من المعادلة أعلاه) تتطلب بحثا أو تعليما موجها ومتمايزا. (ملاحظة: لقد سميت إحدى المقاربات المستعملة في الولايات المتحدة بـ"الاستجابة للتدخل [أو التعليم]"[١٨]، انظر مثلا: Lipson & Wixson, 2013، وموقع What Works Clearinghouse، على الرابط التالي: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/3، وبالنسبة للصمم، انظر: Luckner & Pierce, 2013). وتتأثر طبيعة هذا التمايز بالحاجات المتباينة للأطفال من ذوي المستويات العمرية والخلفيات المختلفة، وبأعباء المهام القرائية المختلفة، وبمتطلبات التعليم القرائي وغيرها من الممارسات المدرسية (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013; Lipson & Wixson, 2013; McGill-Franzen & Allington, 2011; Paul et al., 2013). وتفاصيل هذا التمايز تعتمد على الملف الشخصي للقارئ، استنادا إلى تقييم المكونات المختلفة للاستيعاب القرائي. ويمكن لهذا الملف الشخصي أن يوجه مضامين المقاربات التعليمية الناجعة للقراءة (انظر مثلا: Valencia, 2011).

التطبيق على متعلمي الحرافة الصم وضعاف السمع

لقد اقتُرِح أن الطلاب الصم وضعاف السمع يتّبعون مسارا في التعلم النهائي مشابها للطلاب السامعين، أو بالأحرى متعلمي الحرافة الاعتياديين. وتستند هذه الظاهرة، التي تُسمّى 'فرضية التشابه الكيفي' (Paul & Lee, 2010; Paul et al., 2013; Trezek et al., 2011; Wang, Trezek, Luckner, & Paul, 2008) إلى الجزم بأنه، بغض النظر عن درجة فقدان السمع، فإن تحصيل التمكّن في القراءة (والكتابة) يعتمد، في الأقل، على إحراز التحكّم في المجموعة نفسها من المفاهيم المتعلقة: باللغة التلفظية (كالصرف، والتركيب،

١٨- الاستجابة للتدخل/intervention to response مقاربة تعليمية متعددة الخطوات، تبدأ بتدخل تعليمي جودة عالية، مع تقييم مستمر لتقدم المتعلمين، يليه تقديم تعليم إضافي للمتعثرين منهم بحسب مقدار احتياجاتهم ونوعيتها، مع إشراك الوالدين في ذلك (المترجم).

والدلالـة، والتداوليـة)، وبالشـفرة (كالمعرفـة الأبجديـة١٩، والشـعور الصـوتي٢٠، وتعـرّف الكلـمات، والتهجئـة)، وبالاسـتيعاب (كالمفـردات، والمعرفـة السـابقة، والميتاعرفـان)، ممـا هـو ضروري أيضـا لمتعلمـي الحرافـة الاعتياديـين.

وتوجـد بعـض البيانـات المستندة إلى الأدلـة (مـن البحـث الأولي) وإلى الاحتجـاج العقـلي (مـن التحليـلات والاسـتعراضات الثانويـة السرديـة) التـي تدعـم وجهـة النظـر أعـلاه (انظـر مثـلا: Kyle & Cain, 2015; Hayes & Arnold, 1992; Mayer & Trezek, 2015; Paul et al., 2013; Wang & Williams, 2014; Webb, Lederberg, Branum-Martin, & Connor, 2015). ويمكـن العثـور عـلى هـذا المفهـوم (بأسـماء مختلفـة كالتخلّـف النمائـي، والتشـابه النمائـي) في الأدبيـات البحثيـة الأوسـع بشـأن المتعلمـين مـن ذوي الإعاقـات، بالإضافـة إلى مـن يُسـمّون بـــمتعلمي الحرافـة المتعثريـن (Connor et al., 2014; Cain & Oakhill, 2007; Stanovich, 1986, 1992, 2000).

ولا يـزال ثمـة جـدال واسـع بشـأن مـدى انـدراج هـذه المفاهيـم في التحصيـل الحـرافي لـدى جميـع المتعلمـين الصـم وضعـاف السـمع، وثمـة جـدالات جاريـة بشـأن مـا إذا كانـت الكفـاءة في القـراءة (والكتابـة) تعتمـد عـلى كل هـذه المهـارات، لا سـيما تلـك المرتبطـة بالصواتـة الإنجليزيـة (Allen, Clark, del Giudice, Koo, Lieberman, Mayberry, & Miller, 2009; Luft, 2018; Paul et al., 2013; Wang et al., 2008). ومـن منظـور آخـر ثمـة دراسـات عديـدة بحثـت اسـتعمال لغـة الإشـارة وتأثيراتهـا أو طريقـة اسـتعمالها في برامـج التعليـم ثنائيـة اللغـة، لا سـيما مـن ناحيـة العلاقـة بنمـو الحرافـة في اللغـة المنطوقـة في المجتمـع، ومـا يرتبـط بهـا مـن مهـارات (مثـل: Hrastinski & Wilbur, 2016; Novogrodsky, Caldwell-Harris, Fish, & Hoffmeiser, 2014; Scott & Hoffmeister, 2018; van Staden, 2013; Wolsey, Clark, & Andrews, 2018). وهـذا المسـار البحثـي بحاجـة إلى الاسـتمرار. غـير أنـه مـن المهـم أن يَربِـط الباحثـون آثـاره الإيجابيـة بنمـوذج إجمالي قائـم لاكتسـاب الحرافـة في لغـة معينـة إلا إذا كانـت هنـاك محاولـة لتطويـر نمـوذج «مغايـر» لاكتسـاب الحرافـة (انظـر المناقشـات في: Wang & Andrews, 2014, 2015).

ويؤكـد مؤيـدو نـماذج التشـابه النمائـي أو الكيفـي للحرافـة بالإنجليزيـة (مثـل: Mayer & Trezek, 2014, 2015; Paul et al., 2013; Stanovich, 1988, 2000) أن اكتسـاب الحرافـة،

١٩- المعرفـة الأبجديـة/alphabetical knowledge تعنـي معرفـة الأسـماء والأشـكال والأصـوات المرتبطـة بالحـروف المطبوعـة (المترجـم).

٢٠- الشـعور الصواتـي/phonological awareness يعنـي الإدراك الواعـي لمـا تتضمنـه سلاسـل الكلام المتواصلـة مـن وحـدات صوتيـة، لا سـيما مـا يتعلـق بالبنـاء الصوتـي الداخلـي للكلمـات، والقـدرة علـى التعامـل مـع ذلـك ومعالجتـه معالجـة واعيـة. ويبـدأ الشـعور الصواتـي بالنمـو فـي السـنوات التـي تسـبق دخـول المدرسـة (المترجـم).

بما في ذلك الحرافة باللغة الثانية، بواسطة أي فرد (داخل أي ثقافة معينة) متشابه من الناحية النهائية مع اكتساب الناطقين الأصليين، ومع متعلمي الحرافة الاعتياديين في تلك الثقافة. ويشير هذا التشابه النهائي إلى وجود أساسيات هامة معينة، وإطار زمني حرج (قبل البلوغ، على سبيل المثال) يُيَسر عملية اكتساب الحرافة ويعزّزها. وفَقْدُ واحدٍ أو أكثر من تلك الأساسيات يمكن النظر إليه باعتباره من عوامل الخطر.

ومن الواضح أن مفهوم الأساسيات يكتنفه الجدل (انظر مثلا: Alvermann et al., 2013; Joshi & Aaron, 2006, 2012). غير أن نماذج التشابه النهائي تتطلب أن تكون كل مقارنة لاكتساب الحرافة وتحصيلها بين قراءٍ من المتعلمين اعتياديين، وآخرين غيرهم من القراء (والكتاب) المتعثرين، بمن فيهم الأفراد الصم وضعاف السمع (Mayer & Trezek, 2014, 2015; Paul & Lee, 2010; Paul et al., 2013). فلا ينبغي أن تكون المقارنة بين الطلاب "السامعين"، والطلاب الصم وضعاف السمع فحسب. إذ يوجد طلابٌ سامعون ويكونون من القراء (والكتاب) المتعثرين، ويوجد طلابٌ صمٌ وضعافُ سمعٍ ويكونون مستخدمين جيدين للحرافة.

ومن الأسباب الأخرى لتطبيق النتائج العامة لمتعلمي الحرافة الاعتياديين على الطلاب الصم وضعاف السمع الافتقار النسبي لممارسات تعليمية قائمة على دليل قوي تقريبا في جميع مكونات معادلة القراءة بالإنجليزية المذكورة سابقا (Luft, 2018; Wang & Williams, 2014). فقد فحص لكنر وزملاؤه (Luckner, Sebald, Cooney, Young, and Muir, 2005/2006) دراسات الحرافة للتحرّي عن الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة[٢١]، وخلصوا إلى أن البيانات المتاحة محدودة، وإلى قلة الدراسات المعادة من أجل تقديم ممارسات من هذا القبيل. ونتائج أعمال إيستربروك (Easterbrooks, 2010; Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013) تدعم بصفة عامة نتائج لكنر وزملائه. غير أنّ إيستربروكس وزملاءها بحثوا الممارسات التي من المحتمل أن تكون ناجعة، ولو كان ذلك بناء على أدلة ضعيفة أو نامية. وهي المقاربة المتبعة هنا في هذه الورقة. فبدلا من الممارسات المستندة إلى أدلة قوية، تم تقديم ممارسات ناجعة أو من المحتمل أن تكون ناجعة، ولكن بطريقة حذرة إلى أن يؤدي المزيد من البحث بشأن الصم وضعاف السمع إلى ممارسات في الحرافة ناجعة أو مستندة إلى دليل قوي.

٢١- الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة/evidence-based هي التي تكون مستندة إلى نتائج البحث العلمي الذي يدل على وجود آثار إيجابية لممارسات تعليمية معينة، مع المتابعة الدائمة والمراجعة المستمرة لتلك الممارسات في ضوء ما يستجد من أبحاث في هذا الصدد (المترجم).

البحث في المتغيرات البارزة للاستيعاب القرائي

لتناول سؤال البحث الثاني، يُقدّم هذا القسم توليفا للبحث (سواء أكان تجريبيا/ أصيلا أم من قبيل الاستعراضات السردية) بشأن الأطفال والمراهقين الصم وضعاف السمع في المواطن التعليمية من الروضة حتى الصف الثاني عشر. وتُناقش النتائج بالنسبة إلى المكونات الرئيسية لمعادلة القراءة بالإنجليزية المذكورة سابقا.

الكفاءة اللغوية بالإنجليزية

تعني الكفاءة اللغوية باختصار إتقان جميع المكونات اللغوية (كالصواتة، والصرف، والتركيب، والدلالة، والتداولية). ولا تكون الكفاءة كفاءة في مكوّن معين فحسب، بل تكون أيضا في تكامل المكونات من أجل التواصل تعبيرا واستقبالا (Paul, 2009). وغالبا ما يوصف هذا الجانب بـ"استيعاب اللغة"، وهو مكوّن رئيسي لنموذج من نماذج القراءة كثير الاستخدام يسمى "النظرة المبسطة للقراءة" (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). والأكثر أهمية هو أن مفاهيم اللغة (لا سيما المفردات، والتركيب، والدلالة)، التي لم تحظ باهتمام يوازي الاهتمام الذي حظيت به مهارات الإشفار الصواتي، أصبح يعتقد الآن أنها تؤدي دورا رئيسيا في القراءة، لا سيما أثناء السنوات الابتدائية.

ولقد أجرت اللجنة الوطنية للحرافة المبكرة (National Early Literacy Panel, 2008) تحليلا تلويا، فوجدت أن اللغة الشفوية (أي الاستعمال التلفظي للغة) تعد مؤشرا ضعيفا بالنسبة إلى القدرات اللاحقة في الإشفار والاستيعاب القرائي. وقد ركّزت اللجنة الوطنية للحرافة المبكرة على الأطفال (من متعلمي الحرافة الاعتياديين) في الروضة حتى الصف الثاني. غير أن ستورتش ووايتهارست (Storch & Whitehurst, 2002؛ وقد نوقش ذلك أيضا في: Mayer & Trezek, 2015) قد وجدا أن مهارات اللغة الشفوية تسهم إسهاما مباشرا في القدرات القرائية في الصفين الثالث والرابع. وقد أُثْبِت علاوة على ذلك أن مهارات اللغة الشفوية تُسْهِم، لا سيما بالنسبة إلى الأطفال الصم وضعاف السمع، في القدرة القرائية اللاحقة، لا سيما من ناحية الكفاءة في الأبنية اللغوية كالصرف والتركيب والدلالة (انظر مثلا: Mayer & Trezek, 2015; Paul, 2009; Paul et al., 2013; Zupan & Dempsey, 2013).

إن النمو القاصر في المهارات التعبيرية والاستقبالية في الاستعمال التلفظي للإنجليزية (أي الصواتة، والصرف، والتركيب)، والحاجة إلى تدريس تلك المهارات أمر موثّق توثيقا جيدا

(انظـر مثلا: Bennett, Gardner, Leighner, Clancy, & Garner, 2014; Bennett, Gardner, & Rizzi, 2014; Cannon & Kirby, 2013; LaSasso, Crain, & Leybaert, 2010; Mayer & Trezek, 2015; Paul, 2009; Paul et al., 2013; Sullivan & Oakhill, 2015). فقـد أكـد هـؤلاء الباحثـون أن الأطفـال الصـم وضعـاف السـمع يحتاجـون، في الحـد الأدنـى، إلى إنـماء كفـاءة في اسـتعمال اللغـة الإنجليزيـة مـن أجـل الإشـفار الطباعـي، باعتبـار ذلـك جـزءا مـن عمليـة ابتنـاء المعنـى المسـتمد مـن النـص المطبـوع (أي اسـتيعاب النـص)، آخذيـن في الاعتبـار العلاقـات المتداخلـة بصـورة قويـة بـين اللغـة (أي التحـدث والاسـتماع)، والقـراءة والكتابـة، لا سـيما في سـنوات نشـوء الحرافـة (انظـر أيضـا: Williams & Mayer, 2015).

وقـد ركّـز عـدد مـن الدراسـات مـن الدراسـات الحديثـة التـي تـم اسـتعراضها عـلى الأبنيـة اللغويـة باعتبارهـا جـزءا مـن مواطـن التحليـل. فلقـد اسـتعرضت كانـون وكـيربي (Cannon & Kirby, 2013)، عـلى سـبيل المثـال، الأدبيـات، ووثّقتـا تعثـر الصـم وضعـاف السـمع في الـصرف والتركيـب (كالمطابقـة بـين الأسـماء والأفعـال، ولاحقـة (ed–) للـماضي المنتظم...إلـخ). وأكّـدت سـوليفان وأوكيـل (Sullivan & Oakhill, 2015) أهميـة مهـارات 'المسـتوى الأدنـى' التـي كان الفهـم التركيبـي أحدهـا – بالنسـبة إلى الاسـتيعاب القرائـي (وانظـر أيضـا التأثـيرات المتباينـة الناجمـة عـن أربعـة أنظمـة هجائيـة مختلفـة في دراسـة مبكـرة أجراهـا ميلـر وزمـلاؤه: Miller, Kargin, et al., 2012). وقـد وثّقـت أيضـا نيلسـن ولوكـت وماكلـين (Nielsen, Luekte & McLean, 2016) أهميـة الـصرف والتركيـب وعلاقتهـما بالاسـتيعاب القرائـي بالإنجليزيـة. وتقـترح نيلسـن وزميلتاهـا نظـام إشـارة صريـح بالإنجليزيـة (التأشـير بالإنجليزيـة المضبوطـة[٢٢]) باعتبـاره طريقـة تواصليـة ممكنـة للتعـرض للأبنيـة الإنجليزيـة وتحسـينها.

وقـد درسـت بيرثايـوم وديغـل (Berthiaume & Daigle, 2014) دور الـصرف (أي المعالجـة الصرفيـة) باعتبـاره مفهومـا محتمـلا للحـد مـن تأخـر التحصيـل القرائـي لـدى الأطفـال الفرنسـيين الصـم (مـن المصابـين بفقـدان شـديد أو بالـغ للسـمع في سـنوات مـا قبـل اللغـة). وتبـيّن مـن نتائجهـما أن معظـم المشـاركين في دراسـتهما قـد أظهـروا شـيئا مـن الحساسـية تجـاه القواعـد الصرفيـة لتشـكيل الكلـمات، وهـو مـا يمكـن أن يسـاعد في نمـو مهـارات التعـرف السريـع عـلى الكلـمات. وقـد اختـار هـذان الباحثـان الـصرف لأنـه يمكـن أيضـا أن يُطبـق في الـدروس التـي تتضمـن اسـتخدام اللغـة الإشـارية.

٢٢- التأشـير بالإنجليزيـة المضبوطـة/signing exact English طريقـة فـي التواصـل اليـدوي تحـاول أن تمثّـل الإنجليزيـة تمثيـلا مطابقـا نوعـا مـا فـي النحـو ومـا يتضمنـه مـن وحـدات صرفيـة وترتيـب معيـن للكلمـات فـي الجملـة، فتختلـف بذلـك عـن لغـة الإشـارة العاديـة التـي لا تراعـي ذلـك (المترجـم).

وقد أجرت ترسل وإيستربروكس (Trussell & Easterbrooks, 2017) استعراضا سرديا للأدبيات المتعلقة بالمعرفة الصرفية والطلاب الصم وضعاف السمع. فقامت هاتان الباحثتان بتلخيص قاعدة الأدلة المتوفرة التي تتضمن تعليما صرفيا أو صرفا رسوميا، فلم تجدا إلا ١٣ دراسة منشورة في المجلات المحكمة منذ عام ١٩٧٠م حتى عام ٢٠١٥م. ومعظم الاستراتيجيات التي كشفتا عنها في استعراضهما لا تفي بالمعايير المطلوبة للممارسات القائمة على الدليل (What Works Clearinghouse, 2014)، غير أن بعضها يمكن أن يوضع في خانة «الإيجابي احتمالا». ويعني ذلك وجود مخرجات إيجابية في ظل غياب «أدلة عكسية مُبْطِلة» (http://ies.ed.gov/ncee/wwc/glossary.aspx).

وثمة دليل إيجابي محتمل بالنسبة إلى التعليم الصرفي أو التعليم الصرفي الصريح، كما أشارت أيضا بينيت وزملاؤها (Bennett, Gardner, Leighner, Clancy & Garner, 2014). ويمكن تنفيذ هذا النوع من التعليم من خلال استعمال تأشير الإنجليزية والتهجئة الإصبعية[٢٣]. ومن الممارسات الواعدة المزاوجة بين التعليمين الصواتي والصرفي، لا سيما بالتعليم المباشر (كالتعليم الصريح، والتعليم بالمجموعات الصغيرة، والاستجابة الجماعية[٢٤]، ومراقبة التقدم) (Easterbrooks & Trussell, 2016).

وقد أُورِدت في دراسات أخرى مساهمة الشعور الصرفي[٢٥] في القراءة (مثلا: في قراءة المحارف الصينية، Chan & Yang, 2018). والأهم من ذلك هو أنّ الشعور الصرفي يمكن أن يسهم، بحد ذاته، إسهاما كبيرا في نمو مهارات الاستيعاب القرائي (انظر مثلا: Chan & Yang, 2018; Wang, Paul, Falk, Jahromi, & Ahn, 2017). وقد فحص وانغ وزملاؤه (Wang et al., 2017) العديد من العوامل المجتمعة، ومن ضمنها الشعور الصرفي باعتباره أحد العوامل المتعلقة باللغة، بالنسبة إلى الأطفال الصم وضعاف السمع في الصفوف من الثالث حتى الثامن (في الولايات المتحدة). فذكر الباحثون أن الشعور الصرفي قد كان مرتبطا ارتباطا دالا من الناحية الإحصائية بالاستيعاب القرائي بالإنجليزية. بل إن الشعور الصرفي قد أسهم في الاستيعاب القرائي بشكل أكبر بكثير من العوامل الأخرى التي استخدمت

٢٣- التهجئة الإصبعية/Fingerspelling شكل من أشكال التواصل اليدوي، يتم عن طريق استخدام الأصابع للتعبير عن أشكال الحروف، بحيث يمثل كل وضع من أوضاع الأصابع حرفا من الحروف الأبجدية (المترجم).

٢٤- الاستجابة الجماعية/Choral responding أسلوب من أساليب التعليم يتيح فيه المعلم الفرصة لجميع الطلاب للتفكير فيما يطرحه عليهم من أسئلة، قبل أن يجيبوا جماعيا على السؤال، ويستخدم إشارات معينة للدلالة على التوقف والتفكير، ثم الإجابة (المترجم).

٢٥- الشعور الصرفي/morphological awareness هو الإدراك الواعي لبنية الكلمات، وما تتضمنه من أجزاء في الاشتقاق والتصريف (المترجم).

في التحليل باعتبارها مؤشرات (مثل كشف الصواتم[٢٦]، والطلاقة الصامتة بالكلمات[٢٧]). ولم تضف هذه الدراسة إلى أهمية تعليم مهارة بنيوية كالشعور الصرفي فحسب، بل إنها قد أكدت أيضا الحاجة إلى فحص العديد من العوامل في وقت واحد (كالصواتة، والطلاقة) من أجل تحديد الإسهامات النسبية لتلك العوامل في نمو الاستيعاب القرائي.

مقتضيات تعليمية يمكن التأكيد بناء على هذا الاستعراض، ومن أجل تناول السؤال الثالث، أن التعرض لأبنية اللغة الشفوية التلفظية وفهمها (كالصواتة، والصرف، والتركيب) يُيَسر فهم واستعمال الكلمات والمركبات والجمل والخطاب المتصل في اللغة المكتوبة أو الطباعية. بل إن التدريب السمعي (مهارات الاستماع) للغة المنطوقة قد يُيَسر اكتساب المعلومات وتذكّرها في المسلك التلفظي (انظر مثلا: Ugwuanyi & Adaka, 2015 لبحث أجري في نيجيريا). فثمة ارتباطات مهمة بين استيعاب اللغة الإنجليزية ونمو كل من المهارات المبكّرة (تعلم القراءة) والمعهودة (القراءة للتعلم) لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

والتحدي الذي يواجه معلّمي الطلاب الصم وضعاف السمع (في الولايات المتحدة) هو عدم وجود مناهج أو مقاربات، محددة أو مستخدمة على ناطق واسع، مصممة لاستهداف الأبنية النحوية الأساسية للإنجليزية (كالضمائر، والأزمنة الفعلية، والجمل الموصولة). ومن ثم فإنّ كثيرا من الأنشطة اللغوية التعليمية التي يتم اقتراحها ليست قائمة على الدليل، بل 'مرجوّة'[٢٨]. وبغض النظر عن قوة الأدلة، ثمة حاجة إلى إنماء الكفاءة اللغوية للطلاب وتحسينها، وثمة حاجة إلى مزيد من البحث في هذا الصدد. وقد تم التأكيد فيما يلي على إستراتيجيتين رئيسيتين من المحتمل أن تكونا ناجعتين: التحسين اللغوي، والقراءة المشتركة (القراءة الحوارية).

٢٦- كشف الصواتم/phoneme detection نوع من أنواع الشعور الصواتي، مرتبط بالإدراك الواعي للصواتم، والقدرة على تحديدها والتصرف فيها بالحذف والإضافة والاستبدال ونحو ذلك. وهو أصعب أنواع الشعور الصواتي وآخرها ظهورا لدى الأطفال مقارنة بالوعي بالمقاطع والسجع، على سبيل المثال (المترجم).
٢٧- الطلاقة الصامتة بالكلمات/Silent word fluency يعني معدل السرعة في إشفار المثيرات البصرية (الكلمات) على نحو صحيح، وتقاس غالبا عن طريق تكليف القارئ بأن يعيّن بأقصى سرعة ممكنة الحدود الصحيحة لكلمات متفرقة تُقَدم على هيئة سطور من الحروف المتتابعة دون فواصل (المترجم).
٢٨- مرجوة/promising أي يُرجى أن تكون نافعة أو ناجعة بناء على استدلالات وتخمينات معينة، وإن لم تكن مستندة إلى أدلة بحثية تجريبية قوية (المترجم).

يوصى بالإرشادات التعليمية العامة التالية:

- رغم أنه لم يُعْثر إلا على قليل من الدراسات البحثية بشأن 'التحسين اللغوي'[٢٩] مع الصم وضعاف السمع، فإنّه يوصى بتوليفة من المقاربات العملية المخطّطة والطبيعية. أما المقاربات المخطّطة فتتضمن التدريس المباشر والصريح لمكونات لغوية معينة (كالصرف والتركيب). وأما المقاربات الطبيعية (كمعايشة اللغة والقراءة الحوارية) فتركز على اكتساب اللغة في مواقف واقعية ذات معنى، بما يشمله ذلك من استخدام التعبيرات الدارجة والاصطلاحية (Easterbrooks & Baker, 2002; Luetke-Stahl-man, 1998, 1999; Paul, 2009; Rose, McAnally, & Quigley, 2004). وقد خلصت ترسل وإيستربروكس (Trussell & Easterbrooks, 2017) إلى أن التدريس المباشر مقاربة صالحة بالنسبة إلى العمل على الصرف (ربما بالاقتران مع الصواتة)، وكما سيُناقَش لاحقا، فإنه يمكن التوصية بهذه المقاربة لأجل الأنشطة التعليمية الأخرى (كالمفردات مثلا). ويمكن أن يتضمن التدريسُ المباشرُ التدريسَ الصريحَ، والتدريس في مجموعات صغيرة، والتدريس الفردي (واحد لواحد)، والاستجابة الجماعية، و - على نحو أهم- مراقبة التقدم خلال التدخل، بل طوال العام الدراسي.
- ومن التدخلات اللغوية ذات التأثيرات الواعدة والمتوسطة، لا سيما بالنسبة إلى تعزيز مهارات الحرافة الناشئة أو المبكرة (كالشعور الصوتمي، والمفردات، والصرف، والتركيب)، القراءةُ المشتركةُ (أو قراءة القصص)
- لا سيما نوع معين يُسمّى 'القراءة الحوارية' (National Early Literacy Panel, 2008؛ وبالنسبة للطلاب الصم وضعاف السمع من مستخدمي اللغة الشفوية والإشارة، انظر: Paul et al., 2013، للاطلاع على استعراض بهذا الصدد، وانظر أيضا: Richels, Schwartz, Bobzien, & Raver, 2016; Trussell & Easterbrooks, 2013; Wauters & Dirks, 2017; Wolsey, Clark, & Andrews, 2018). وهذا يُمكِن أنْ يتضمن الوالدين، أو المعلمين، أو كليهما، - ويمكن أن يُنفَّذ مع الأطفال الذين يستخدمون التواصل الشفوي أو الإشاري. وكما وصف بول وزملاؤه (Paul et al., 2013, p. 156)، فإن «الوالدَين في المقاربة الحوارية للقراءة المشتركة يُعلَّمون استعمال إستراتيجية (PEER) – حُضّ/ prompt، قيم/ evaluate، وسّع/ expand، كرّر/ repeat. فيقوم

[٢٩] -لتحسين اللغوي/Language enhancement يشير إلى كافة الجهود التعليمية التي تحاول جعل السمات الشكلية للغة أكثر بروزا بالنسبة إلى المتعلمين، عن طريق استخدام طرق متعددة ومختلفة توجه انتباههم نحو تلك السمات. وللمزيد بهذا الخصوص، انظر: بيناتي وفان باتن (٢٠١٧) المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية، ترجمة: عقيل الشمري، ومنصور ميغري، الرياض: دار جامعة الملك سعود، ص. ١٤١.

الوالـدان أولا بحـضّ الأطفـال عـلى قـول شيء معـين عـن القصـة، غالبـا باسـتخدام أسـئلة-م[٣٠] والأسـئلة المفتوحـة[٣١] لاسـتثارة تعليقـات الأطفـال. ثـم يُقيِّـم الوالـدان اسـتجابةَ الطفـل بالتغذيـة الراجعـة، ويوسّـعانها بالتعليقـات عـن طريـق إضافـة معلومـات جديـدة (مثـلا: نعـم، هـذا خنزيـر، وهـو يشـخر). أخـيرا يُرشِـد الوالـدُ الطفـلَ لتكـرار مـا قيـل أو إعـادة سرد القصـة. والهـدف مـن المقاربـة الحواريـة هـو تشـجيع الأطفـال عـلى القيـام بـدور نشـط في حـدث القـراءة المشـتركة». وتعـد مشـاركة الوالديـن عامـلا رئيسـيا في النمـو اللغـوي المبكـر، وفي أنشـطة القـراءة المشـتركة (انظـر مثـلا: Brown & Watson, 2018).

- يمكـن العثـور عـلى دليـل عمـلي للوالديـن والمربـين فيـما يخـص إنـماء اللغـة ومهـارات القـراءة عـلى الرابـط التـالي:
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/practiceguide/wwc_fr_tips_022118.pdf

- ويُـوصى كذلـك بالإسـتراتيجيات والمسـالك البصريـة (كالـكلام الـمُلمّح[٣٢]، والإصاتـة البصريـة[٣٣]) لجعـل اللغـة التلفظيـة في المتنـاول. وكـما أشـارت مايـر وتريزيـك (Mayer and Trezek, 2015, p. 6) لا بـد مـن اسـتيفاء أربعـة شروط مـن أجـل الوصـول إلى اكتسـابٍ كافٍ للغـة باسـتخدام هـذه الإسـتراتيجيات: (١) التعـرّض الـكافي كـما وكيفـا، (٢) لدخـل لغـوي ميسـور، (٣) في تفاعـلات ذات معنـى، (٤) مـع الآخريـن ممـن هـم قـادرون عـلى اسـتعمال اللغـة بالفعـل».

٣٠- أسئلة-م ترجمة لعبارة 'wh-questions' لأن الاستفهام التصوري في العربية يبدأ بأسماء الاستفهام التي تبدأ غالبا بحرف 'م' مثل 'من، متى، ما، ماذا'، ونحو ذلك، كما يبدأ الاستفهام بالإنجليزية بكلمات تبدأ غالبا بـ'wh' مثل 'when، who، where' ونحو ذلك (المترجم).

٣١- الأسئلة المفتوحة/'open-ended questions' هي الأسئلة التي تتطلب إجابات موسعة نوعا ما، تتيح للطالب التعبير الذاتي عما يريد قوله، ولا تكون محصورة بإجابات محددة مسبقا، يقتصر فيها دور الطالب على الاختيار من بينها فحسب (المترجم).

٣٢- الكلام الـمُلَمّح أو التلميحي/cued speech يشير إلى استخدام الإشارات اليدوية لمساعدة المتلقي على قراءة الشفاه للتفريق بين الأصوات المتشابهة. فالإشارات في هذا المسلك تستخدم بالتزامن مع الكلام الشفهي، وليس لها معنى بذاتها، وإنما يقتصر دورها على مساعدة المتلقي على تمييز الأصوات عبر ما لديه من بقية سمع، أو بمساعدة المعينات السمعية (المترجم).

٣٣- الإصاتة/phonics طريقة في تعليم القراءة والكتابة تعتمد على تنمية الشعور الصواتي لدى الأطفال بالتركيز على الربط بين الحروف المكتوبة وأصواتها بوسائل متعددة، والإصاتة البصرية/visual phonics تعتمد نفس المبدأ مع إضافة جزء بصري وإشاري يمثل الحروف (المترجم).

العوامل المتعلقة بالشفرة

تعد العوامل المتعلقة بالشفرة ضرورية لإنماء مهارات الحرافة الناشئة، ومهمة للنمو اللاحق لمهارات الحرافة المعهودة. وهذه العوامل (أو المفاهيم) المتعلقة بالشفرة مرتبطة بالتشفير والإشفار الطباعيين، كالمعالجة الصواتية، والمبادئ الطباعية (Adams, 1990; Mc-Guinness, 2004, 2005; National Early Literacy Panel, 2008; National Reading Panel, 2000; Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2002). وينصبّ التركيزُ الرئيسي على مهارات المعالجة الصواتية كالحساسية الصواتية، والذاكرة الصواتية، والتسمية الصواتية - التي تُيَسر اكتساب المعرفة الأبجدية بالنسبة إلى اللغة الإنجليزية.

وتتعلق الحساسية الصواتية بالقدرة على كشف صواتم اللغة (أي أصواتها) والتصرف بها (كدمجها وتقطيعها)[٣٤]. وتشير الذاكرة الصواتية إلى القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات السمعية في الذاكرة قصيرة المدى (كتكرار الكلمات الخالية من المعنى، والكلمات، والجمل). وترتبط هذه المهارة، جنبا إلى جنب مع التسمية التلقائية السريعة[٣٥]، بالقدرة على استرجاع مقدار كافٍ من المعلومات الصواتية المرتبطة بالحروف والكلمات من أجل إنماء مهارات التشفير والإشفار الطَلِقة والتلقائية (انظر: National Early Literacy Panel, 2008; National Reading Panel, 2000؛ وبالنسبة إلى المتعلمين الصم وضعاف السمع، انظر: Trezek, Wang, & Paul, 2010؛ للاطلاع على استعراض متعلق بذلك).

وتشير المعرفة الأبجدية إلى معرفة أشكال الحروف، وأسمائها، وما تمثله من أصوات. وثمة أبحاث وافرة تدل على أن المعرفة الأبجدية مؤشر قوي على القدرة القرائية (والإملائية) اللاحقة بالإنجليزية (للاطلاع على استعراض لذلك، انظر: Paul et al., 2013). وتؤثر الصعوبة في هذا الصدد على إنماء المفردات، والطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي. وهذا النوع من المعرفة مرتبط باكتساب المبدأ الأبجدي[٣٦]، الذي يشير إلى فهم ما بين الحروف والأصوات من علاقات. وقد قدمت اللجنة الوطنية للحرافة المبكرة

٣٤- دمج الصواتم/phoneme blending يعني القدرة على توليفها معا لتكوين كلمات ذات معنى، وتقطيعها/phoneme segmentation يعني القدرة على تجزئة الكلمات إلى الأصوات اللغوية التي تُكوّنها (المترجم).

٣٥- التسمية التلقائية السريعة/rapid automatic naming يعني القدرة على استدعاء أسماء المثيرات المعروضة (سواء أكانت صورا، أم حروفا، أم كلمات، أم غيرها) بأقصى سرعة ممكنة (المترجم).

٣٦- المبدأ الأبجدي/alphabetic principle يعني قيام نظام الكتابة على تمثيل صواتم اللغة بحروف مفردة تشاكل كل واحد منها، وهو الأساس الكتابي التي تعتمد عليه أنظمة الكتابة الصواتية كنظامي الكتابة العربي واللاتيني وما يشبههما (المترجم).

(National Early Literacy Panel, 2008) أدلة على وجود آثار طفيفة للتدريب على الشعور الصواتي، والشعور الصواتي مع التدريب على المعرفة الأبجدية، والتدريب الصواتي والإصاتي في المعرفة الأبجدية. وقد وثق تحليل تلوي آخر مهم أهمية مخرجاتٍ من قبيل معرفة اسم الحرف، ومعرفة صوت الحرف، وتسمية الحرفة بطلاقة، والتصويت بالحرف بطلاقة، وكتابة الحرف (انظر مثلا: Piasta & Wagner, 2010).

ويبدو في الجوهر أن التركيز على حروف وأصوات اللغة الطباعية ضروري، ولكنه ليس كافيا للقراءة والكتابة في تلك اللغة (انظر أيضا: Miller, Lederberg, & Easterbrooks, 2013). وتشير الأدلة البحثية إلى أن مستخدمي القراءة/ الحرافة الإنجليزية الجيدين من الصم وضعاف السمع لديهم فهم/ إتقان كاف للمفاهيم المتعلقة بالشفرة (بالإضافة إلى المفاهيم اللغوية الأخرى) (انظر مثلا: Mayer & Trezek, 2015; Paul, 2009; Trezek et al., 2010, 2011).

وقد نوقشت الأهمية النسبية والإسهامات المعقدة للمهارات الصواتية بالنسبة إلى الطلاب الصم وضعاف السمع في عدد من الدراسات الحديثة (للاطلاع على استعراض لها، انظر: Harris, 2015، وللاطلاع على بعضٍ من الأبحاث الأصيلة، انظر: Cupples, Ching, Crowe, Day, & Seeto, 2013; Harris, Terlekski, & Kyle, 2017a, 2017b; Park, Lombardino, & Ritter, 2013; Wang et al., 2017). فقد أجرت هاريس وزميلتاها (Harris et al., 2017b) دراسة طولية، فوجدن أنّ الأطفال الصم يقومون بإنماء مهاراتهم الصواتية من خلال تعلم علمية القراءة. غير أن وجود مهارات صواتية كافية قد يؤدي دورا أكثر أهمية مع تقدم القراء بالعمر. ويبدو بالإضافة إلى ذلك أنه يوجد ارتباط مرتفع بين المهارات الصواتية والمفردات بالنسبة إلى الأطفال في هذه الدراسة (وانظر أيضا: Harris, 2015; Webb, Lederberg, Branum-Martin, & Connor, 2015).

وقد أوضحت لفت (Luft, 2018) ما في تحديدِ العلاقة بين الإصاتة والاستيعاب القرائي بالنسبة إلى الطلاب الصم وضعاف السمع من تعقيد، لا سيما من ناحية الممارسات القائمة على الدليل. فقد استعرضت ٢٨ دراسة منشورة منذ عام ٢٠٠٠م، استخدمت جميعها تحليلات الارتباط. وخلصت لفت إلى أنه قد كان من الصعب التوصل إلى استنتاجات محددة بسبب تنوع العوامل كالمهارات المقيسة، وأعمار المشاركين، ومراحل تطور المهارة لديهم. وقد أكدت لفت دور اللغة (سواء أكانت الإنجليزية أم لغة إشارية) الثابت والمهم بالنسبة إلى القراءة، أي أن كثيرا من متعلمي الحرافة الصم وضعاف السمع لا يحققون كفاءة

في اللغة قبل تعليم القراءة. وقد أقرّت لفت في الجوهر بأنه لا يزال هنالك جدل بشأن التحقق من العوامل الهامة المحدَّدة لوصف المسار النهائي لمتعلمي الحرافة البارعين من الصم وضعاف السمع. بيد أنها قد أكدت على أن التركيز ينبغي أن ينصب على إنماء المهارات العرفانية العليا (مثلا: اللغة، والاستيعاب، انظر أيضا: Miller et al., 2012).

ومن منظور آخر، ثمة أدلة على أن الأطفال الصم وضعاف السمع يمكنهم أن يكتسبوا الشعور الصواتي وغيره من المهارات المتعلقة بالشفرة، وينتفعوا بذلك، بغض النظر عما لديهم من فقدان للسمع (للاطلاع على بعض الاستعراضات، انظر: Mayer & Trezek, 2015; Trezek, 2017; Wang et al., 2008). وثمة عدد من الدراسات التدخلية التي درست الآثارَ الإيجابية لتقديم تعليمٍ في الشعور الصوتمي، والمبدأ الأبجدي، والإصاتة، من خلال استعمال الإصاتة البصرية باعتبارها أداة تعليمية (انظر مثلا: Beal-Alvarez, Lederberg, & Easterbrooks, 2012, Trezek & Hancock, 2013; Tucci & Easterbrooks, 2015; Wang, Spychala, Harris, & Oetting, 2013؛ وانظر أيضا الاستعراض الموجود في: Trezek & Wang, 2017). وخلصت تريزيك ووانغ (Trezek and Wang, 2017)، بناء على المعايير المستخدمة لدى مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council of Exceptional Children, 2014)، إلى أن النتائج تكشف وجود دعم قائم على الدليل احتمالا للتعليم الصريح للشعور الصواتي/ الصوتمي و/ أو الإصاتة بالاشتراك مع الإصاتة البصرية (وللاطلاع على وصف للإصاتة البصرية، انظر: Morrison, Trezek, & Paul, 2008).

ويقدّم النقاش أعلاه أيضا دليلا على استعمال الكلام المُلمّح كمسلك تعليمي (أو طريقة تواصلية) لإنماء المهارات الصواتية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع (انظر أيضا: Colin, Leybaert, Ecalle, & Magan, 2013; LaSasso, Crain, & Leybaert, 2010). فقد ذُكِر في استعراض موسع أجرته تريزيك (Trezek, 2017) أن الكلام المُلمَّح يُسْهم في نمو القدرات الصواتية والقرائية للمتعلمين الصم وضعاف السمع، بصرف النظر عما لديهم من درجات متفاوتة من فقدان السمع، ومعدلات مختلفة من قابلية فهم الكلام. وقد كشف توليف لدراساتٍ تستخدم تصميم مقارنة المجموعات آثاراً إيجابية [لذلك] في نمو مؤشرات طولية مختلفة ذات ارتباط بالتحصيل القرائي/ الحرافي كالشعور الصواتي، والشعور الصوتمي، والمعرفة الأبجدية، والذاكرة الصواتية.

ومن المرجح أن يستمر الجدل الدائر بشأن إنماء المهارات المتعلقة بالشفرة، لا سيما استعمال العمليات الصواتية المستندة إلى التصويت، بالنسبة إلى الباحثين الذين يدرسون أداء

الأطفال والمراهقين الصم وضعاف السمع. ومع ذلك، فإنه قد وُثّق أن المفاهيم المتعلقة بالشفرة حاسمة (أي ذات علاقات تنبؤية تتراوح بين المتوسطة والكبيرة) بالنسبة إلى نمو الحرافة/ القراءة الناشئة/ المبكرة والمعهودة، بالنسبة إلى متعلمي الحرافة الاعتياديين (National Early Literacy Panel, 2008; National Reading Panel, 2000; Whitehurst & Lonigan, 2002؛ وانظر أيضا المناقشات الموجودة في: McGuinness, 2004, 2005; Snowling & Hulme, 2005). ومن المهم أن يستمر استكشاف هذا المسلك بالنسبة إلى متعلمي الحرافة الصم وضعاف السمع، بما فيهم أولئك الذين يغلب عليهم استخدام لغة إشارية.

وما لم يكن هناك تمعن دقيق بشأن إطار أو نموذج الحرافة الإجمالي، فإن التعميمات المفرطة وإساءات التفسير لا بد أن تحدث، فيما يتعلق بقيمة الصواتة وإطار التشابه النهائي. فكما ذكرت تريزيك وماير (Mayer & Trezek, 2014):

> في حين أنه صحيحٌ أنّ أولئك الذين يتبنون وجهة النظر القائلة بأن تعلم القراءة عملية متشابهة كيفيا أو نهائيا، سواء أكان المرء أصمَّ أم سليم السمع (أي الرؤية التي تقول بأن الصواتة ضرورية)، يؤكدون على كون التحكم باللغة المنطوقة هو المسار الأكثر ملاءمة لتعلم الإشفار، فإنهم يقترحون أيضا أن هذه الكفاءة يمكن تحصيلها من خلال وساطات أخرى (مثلا: من خلال نظام تواصل بصري كالكلام المُلمّح، أو من خلال أداة بصرية-لمسية كالإصاتة البصرية) تقوم مقام التمثيلات الصواتية، وتحقق النتائج نفسها (أي إتقان وجوه التشاكل بين الصوت والرمز) (p. 367).

مقتضيات تعليمية المقتضيات التعليمية الموصى بها هنا خاصة باللغات ذات المستند الصوتمي كالإنجليزية[٣٧]. والقضية المتصلة بالثقافات المختلفة هنا هي أن الباحثين والمشتغلين في التربية ينبغي أن يكونوا على دراية بأبنية اللغة الطباعية في ثقافة الأغلبية، وأن يكونوا قادرين على تقديم الإستراتيجيات لتحسين فهم الطلاب. فقد يكون اكتساب الطلاب الصم وضعاف السمع للغة معينة في ثقافة معينة مشابها لاكتساب متعلمي الحرافة الاعتياديين لها، رغم أن ذلك ينبغي أن يقرره البحث الأصيل أو الأساسي. ولذا فإن المهارات التأسيسية (النفاذ أو الإشفار) المرتبطة بمتعلمي الحرافة الاعتياديين قد تكون منطبقة أيضا على كثير من المتعلمين الصم وضعاف السمع، لا سيما أولئك الذين يستطيعون النفاذ إلى أصوات اللغة إما بواسطة المسلك السمعي أو البصري، أو بكليهما.

٣٧- والعربية مثلها من هذه الناحية، فكلتاهما تستخدمان نظام كتابة صواتي يعتمد على المبدأ الأبجدي، كما ذُكر سابقا، رغم وجود شيء من الاختلافات في هذا الصدد (المترجم).

وبالعودة إلى الإنجليزية باعتبارها مناط القياس، تكون المقترحات التعليمية كالتالي:

- يحتاج الطلاب الصم وضعاف السمع، لتيسير اكتساب المبدأ الأبجدي (مثل الشعور الصواتي والشعور الصوتمي والمعرفة الأبجدية)، إلى إنماء مهارات من قبيل المزج (تجميع الأصوات معا)، والتقطيع (تفكيك الأصوات)، والتسجيع. ومما يُحتاج إليه أيضا إستراتيجيات لفهم ما بين الحروف والأصوات من علاقات، بالإضافة إلى أسماء الحروف، ومعرفة بالمفاهيم الطباعية (مثلا: الحرف، الكلمة، الجملة). ويمكن العثور على دليل عملي لإنماء المهارات التأسيسية منذ الروضة حتى الصف الثالث مع أمثلة (من اللغة الإنجليزية) على الرابط التالي: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/practiceguide/wwc_found_readi g_summary_051517.pdf

- كما ذكرنا سابقا، فإن القراءة المشتركة من المحتمل أن تكون نشاطا ناجعا آخر ليس لإنماء المهارات اللغوية (كالمفردات) فحسب، بل أيضا لإنماء مهارات الحرافة الناشئة أو المبكرة. وللقراءة المشتركة آثار متوسطة فيما يتعلق بمقاييس اللغة الشفوية (التلفظية)، والمعرفة بالمفاهيم الطباعية، والكتابة بالنسبة إلى متعلمي الحرافة الاعتياديين (National Early Literacy Panel, 2008; National Reading Panel, 2000).

- إنْ كان نفاذ الطلاب الصم وضعاف السمع للأصوات محدودا أو معدوما، فإنّه يتعين استخدام الطرائق/ الإستراتيجيات البصرية البديلة. ومن الأدوات البصرية الواعدة الإصاتة البصرية والكلام المُلمّح. ويستخدم الكلام المُلمّح على وجه التحديد باعتباره وسيلة تواصل، ولكنه يمكن أيضا أن يُيَسر نمو مهارات المعالجة الصواتية. ومع أن الكلام المُلمّح والإصاتة البصرية كليهما يحظيان بدعم تجريبي (LaSasso, Crain, & Leybaert, 2010; Trezek, 2017)، فإنه يتم التأكيد على الإصاتة البصرية لمنفعتها في أنشطة الصَوْتم-الرَوْسم[38] على وجه الخصوص. والإصاتة البصرية نظام متعدد الحواس من المشعرات اليدوية وما يشاكلها من الرموز الكتابية التي تمثل أصوات اللغة (Morrison, Trezek, & Paul, 2008).

ويمكن أن تستخدم هذه الأداة التعليمية في أي منهج دراسي للحرافة، ومع أي مسلك تواصلي (شفوي، إشاري...إلخ). وقد أظهرَ هذا النظام أيضا شيئا من

٣٨- الرَوْسم/grapheme هو أصغر وحدة كتابة في نظام الكتابة الصواتي، ويشاكل الصَوْتم في النظام الصواتي للغة (المترجم).

الفوائد بالنسبة إلى تدريس نطق أصوات الكلام المحددة وتحسينه. وكما تشير تريزيك (Trezek, 2017; Trezek & Wang, 2017)، فإن الإصاتة البصرية ناجعة بالنسبة إلى كثير من الطلاب الصم وضعاف السمع، ممن لديهم درجات متفاوتة من حدة/ فقدان السمع. وقد تم تكييف الإصاتة البصرية لاستخدامها في عدد من اللغات.

العوامل المتعلقة بالاستيعاب

لقد أدرجت اللجنة الوطنية للقراءة (National Reading Panel, 2000) استيعاب النص باعتباره أحد المكونات الرئيسية لقراءة المطبوع. فبالإضافة إلى الكفاءة اللغوية (استعمال اللغة التلفظية) ومهارات الإشفار، يحتاج متعلمو الحرافة الناجحون إلى دمج المعلومات المستمدة من أجزاء مختلفة في النص، بالاتحاد مع معرفتهم بالموضوعات خارج النص، لفهم ما يكونون بصدد قراءته (Israel & Duffy, 2009; Kostons & van der Werf, 2015; Sullivan & Oakhill, 2015). وعلى الرغم من الجدل الدائر بشأن العوامل المتعلقة بالشفرة بالنسبة إلى الأطفال الصم وضعاف السمع، فإنه يبدو أنه يوجد خلاف أقل بشأن أهمية إنماء المهارات المتعلقة بالاستيعاب. وسينصبّ التركيزُ في هذا القسم على ثلاثة متغيرات متعلقة بالاستيعاب: المعرفة السابقة، والميتاعرفان، والمفردات.

المعرفة السابقة والميتاعرفان غنيٌّ عن القول أن نذكر أن كثيرا من الأطفال والمراهقين الصم يواجهون تحديات في إنماء المعرفة السابقة والإستراتيجيات الميتاعرفانية، واستعمالها استعمالا ناجعا (Banner & Wang, 2011; Benedict, Rivera, & Antia, 2015; Convetino, Borgna, Marschark, & Durkin, 2014; Strassman, 1992, 1997; Wang, Silvestri, & Jahromi, 2018؛ وانظر أيضا الاستعراضات في: Paul et al. ,2013; Trezek et al., 2011). وثمة حاجة إلى مزيد من البحوث في هذا الصدد - وقد أظهرت الأبحاث الحديثة أن هذه المهارات يمكن أن تتحسن بواسطة التعليم (Banner & Wang, 2011; Benedict et al., 2015؛ وانظر أيضا المناقشة الموجودة في: Paul et al., 2013; Trezek et al., 2011).

ويحتاج الطلاب، على الأقل، لكي يصبحوا قرّاء جيدين أو حتى انتقاديين، إلى معرفة كافية بما وراء اللغة أو بالمفردات المتخصصة المرتبطة بالموضوعات والمضامين الأكاديمية (كالدراسات الاجتماعية، والعلوم). وإنماء هذا المخزون من المعرفة السابقة واستعماله يُيَسر القدرة على التفكير والاستكشاف والمشاركة في النقاشات الصفية. ويحتاج الطلاب أيضا إلى

فهـم عـام لمـا وراء لغـة الموضوعـات المرتبطـة بالثقافـة السـائدة الكـبرى، وهـو مـا يسـمى غالبـا 'الحرافـة الثقافيـة' (Hirsch, Kett, & Trefil, 2002).

إنّ النتيجـة التـي توصلـت إليهـا ستشـيرمر وماكغـوف (Schirmer & McGough, 2005) فيـما يخـص المعرفـة السـابقة لا تـزال سـارية، وهـي أن بنـاء المعرفـة السـابقة وتنشـيطها يؤثـر تأثـيرا مبـاشرا عـلى الاسـتيعاب القرائـي. وكـما أشـارت كونفتينـو وزملاؤهـا (Convetino et al., 2014)، وآخـرون (مثـل: Kyle & Cain, 2015; Paul, 2011; Trezek et al., 2011) فـإن عـددا مـن الأطفـال والمراهقـين الصـم قـد يواجهـون شـيئا مـن الصعوبـة في اكتسـاب المعرفـة السـابقة أو اكتسـاب معلومـات جديـدة عـبر القـراءة العرضيـة (الطبيعيـة) بسـبب مـا يعانونـه مـن تحديـات في المكونـات الأخـرى المتعلقـة بالقـراءة كمهـارات الإشـفار، والمعرفـة بالمفـردات، واسـتيعاب الجملـة (التركيب..إلـخ). وتنـص تريزيـك وزملاؤهـا (Trezek et al., 2011, p. 105) عـلى أن «...البيئـة الغنيـة باللغـة يجـب أن تكـون متاحـة لجميـع الأطفـال، وينبغـي أن يكـون إنـماء المعرفـة والشـبكات السـابقة المرتبطـة باللغـة إحـدى الأولويـات التعليميـة للمعلّـم».

أمـا مـن ناحيـة الميتاعرفـان، فثمـة مكوّنـان عريضـان: المعرفـة الميتاعرفانيـة (أو الشـعور الميتاعرفـاني)، والتحكـم الميتاعرفـاني (Baker & Beall, 2009). ويتداخـل جانـب المعرفـة مـن الميتاعرفـان مـع نطـاق المعرفـة السـابقة، في حـين أن جانـب التحكـم يتضمـن إسـتراتيجيات المراقبـة أو الضبـط الـذاتي مـما يسـتعمله متعلمـو الحرافـة قبـل مهـمات القراءة/ الحرافـة، وبعدهـا، وفي أثنائهـا. ومـن أكثـر الإسـتريجيات الميتاعرفانيـة أهميـة إسـتراتيجية مراقبـة الاسـتيعاب، التـي تشـير إلى القـدرة عـلى الاسـتيعاب (أي مـع معرفـة أنـه قـد حـدث)، والقـدرة عـلى اسـتعمال الإسـتراتيجية الملائمـة 'لإصـلاح' أعطـال الاسـتيعاب، ومشـكلاته. وتكـون مراقبـة المـرء لاسـتيعابه منقـادة بحسـب مـا لديـه مـن معرفـة وإسـتراتيجيات ميتاعرفانيـة، والتعليـم الصريـح لمراقبـة الاسـتيعاب أمـر مـوصى بـه بشـدة بالنسـبة إلى متعلمـي الحرافـة الصـم وضعـاف السـمع (انظـر مثـلا اسـتعراضا لذلـك في: Luckner & Handley, 2008; Trezek et al., 2011). والحـق أنـه ليـس مـن الصعـب أن نفهـم السـبب الـذي يجعـلُ الأطفـالَ والمراهقـين الصـم وضعـاف السـمع يواجهـون صعوبـات في الانهـماك في مهـام عرفانيـة مـن قبيـل التلخيـص، واسـتخلاص النتائـج، وإجـراء الاسـتدلالات أثنـاء القـراءة (Kyle & Cain, 2015). وتوجـد بعـض الأبحـاث التـي توضـح أنـه، إذا كان الطـلاب يفتقـرون إلى المعرفـة بالموضـوع أو يعانـون مـن مهـارات الإشـفار الطباعـي، فـإن اسـتخدام الإسـتراتيجيات الميتاعرفانيـة سـيكون مفيـدا وإن لم يمكّـن مـن تجـاوز الصعوبـات الأخـرى تمامـا (انظـر مثـلا: Brigham, Berkeley, Simp-

kins, & Brigham, 2007، وانظر أيضا للاطلاع على المناقشات المتصلة بذلك: Baker & Beall, 2009; Massey, 2009).

وسيتم هنا على سبيل التمثيل التطرق إلى دراستين بخصوص استعمال الإستراتيجيات الميتاعرفانية (Banner & Wang, 2011; Benedict et al., 2015). حاولت بانر ووانغ (Banner & Wang, 2011) أن يحددا ويفحصا الإستراتيجيات الميتاعرفانية الناجعة. فقام الباحثان، باستخدام طريقتي المقابلة والتفكير الجهري[٣٩]، بمقارنة القراء الكبار بالقراء الطلاب. فأكثر القراء فاعلية هم أولئك الذين يستخدمون إستراتيجيات المستوى الأعلى كابتناء المعنى، ومراقبة الاستيعاب وتحسينه، وتقييمه. وبيّنت بانر ووانغ أن القراء المَهَرة لم يكونوا قادرين على استعمال إستراتيجيات ناجعة فحسب، بل كانوا يستخدمون أيضا إستراتيجيات متعددة. وقام الباحثان بالإضافة إلى ذلك بتوثيق استعمال إستراتيجيات أخرى من قبيل التوليد الذاتي للأسئلة، والتلخيص أو إعادة الصياغة، وابتناء التفسيرات المستمدة من المعرفة السابقة – وقد كانت هذه الإستراتيجيات أيضا مما أوصت به اللجنة الوطنية للقراءة (National Reading Panel, 2000). وقد دعا الباحثان في الخلاصة إلى مزيد من البحث بشأن القراء البارعين من الصم وضعاف السمع للحصول على فهم أفضل للإستراتيجيات الناجعة التي يمكن أن تصبح محورا للتعليم بالنسبة إلى القراء المتعثرين من الصم وضعاف السمع.

وقامت بنديكت وزميلتاها (Benedict et al., 2015) باستكشاف آثار إستراتيجية واحدة، سمّينها 'إستراتيجية افهم، تحقق، رمّم'. وقد كان المشاركون ثلاثة أزواج، كل زوج منها مكوّن من معلم وطالب، ضمن تصميم المرجعيات المتعددة للمبحوث الواحد[٤٠]. ويُدرَّس الطلاب في 'إستراتيجية افهم، تحقق، رمم' الانخراط في أسلوب التساؤل الذاتي. ويساعد هذا الأسلوب، الذي يمثّل إحدى إستراتيجيات الاستيعاب لدى اللجنة الوطنية للقراءة، الطلابَ على مراقبة استيعابهم للنص. ويمكن أن يُستخدَم التساؤل الذاتي أيضا للمهام الأخرى المرتبطة بالقراءة كتعلم مفردات الكلمات وفهمها (انظر مثلا: Aceti & Wang, 2010).

٣٩- التفكير الجهري/think-aloud يعني أن يعبّر الشخص (إما بالتحدث المسموع أو بنحو ذلك من الوسائل التعبيرية الأخرى) عما يقوم به أو يفكر به أثناء أدائه لمهمة معينة (المترجم).

٤٠- تصميم المرجعيات المتعددة للمبحوث الواحد/single-subject multiple baseline design أسلوب في تصميم البحث التجريبي يعتمد على معالجة أنواع مستقلة من السلوك لفئة محددة من المبحوثين، ويتم الضبط التجريبي في هذا النوع من خلال تحديد مرجعية معينة لكل سلوك على حدة، وليس من خلال المقارنة بين المجموعات، وللمزيد، انظر: آري، د. وجاكوبس، ل. ورازافيه، أ. (٢٠١٣) مقدمة للبحث في التربية، ترجمة: سعد الحسيني، العين، دار الكتاب الجامعي، ص. ٤٠٧.

ويمكن للمعلمين في 'إستراتيجية افهم، تحقق، رمم' أن يقوموا بنمذجة الإستراتيجية وجعلها صريحة من خلال إجراء التفكير الجهري بأنفسهم. ولا بد للمعلمين من مساندة تعلم الطلاب من خلال توفير فرص الممارسة، وإزالة المحضضات، وما إلى ذلك، إلى أن يتمكن الطلاب من أداء المهام بصورة مستقلة. وقد قدّمت بنديكيت وزميلتاها (Benedict et al., 2015) مثالا للنموذج كما هو موضح أدناه.

إستراتيجية افهم، تحقق، رمم
1. عند نهاية كل جزء من النص، يسأل القارئ نفسه جهرا: 'هل فهمتُ ما قرأتُه للتو؟'.
2. إن كانت الإجابة هي 'نعم'، فإن القارئ:
• 'يفكر جهرا' بتعليق حول النص
• يختار مذكرة لاصقة بعنوان 'أنا أعرف ذلك' أو 'أنا لا أعرف ذلك'
• يسجّل التعليق على المذكرة اللاصقة
• يضع المذكرة اللاصقة بجوار الجزء المناسب من النص
• يستأنف القراءة جهرا
3. إن كانت الإجابة هي 'لا'، فإن القارئ:
• 'يفكر جهرا' بسؤال حول النص
• يختار مذكرة لاصقة بعنوان 'أنا أتساءل'
• يسجل السؤال على المذكرة اللاصقة
• يضع المذكرة اللاصقة بجوار الجزء المناسب من النص
4. قبل أن يستأنف القراءة، يقوم القارئ بـ:
• تحديد الموضع الذي يمكن العثور فيه على جواب للسؤال
• يختار بطاقة 'تلبية الجواب للسؤال'، وبطاقة ربط نصي إن كان ذلك ضروريا
• يستأنف القراءة
5. حينما يعثر على جواب لسؤال معين أثناء القراءة، يقوم القارئ بـ:
• التلفظ بالجواب
• تسجيل الجواب على المذكرة اللاصقة المناسبة لذلك
• نقل المذكرة اللاصقة من المكان الذي تم فيه طرح السؤال إلى المكان الذي تم فيه العثور على الجواب
• يستأنف القراءة الجهرية

وتكشف نتائج دراسة بنديكت وزميلتاها (Benedict et al., 2015) أنه كان باستطاعة الطلاب الثلاثة تحسين/ زيادة استعمالهم للإستراتيجيات الناجعة لمراقبة استيعابهم. وهذا

الإجراء مشابه لمقاربة مراقبة الاستيعاب التي أوصت بها اللجنة الوطنية للقراءة (-Nation al Reading Panel, 2000)، وهي: (١) حدد موضع الصعوبة، (٢) حدد طبيعة الصعوبة، (٣) أعد صياغة الموضع الصعب بكلماتك الخاصة، (٤) استخدم أسلوب الالتفات إلى الوراء باعتباره إحدى مقاربات حل الصعوبة، (٥) استخدم أسلوب التطلع إلى الأمام باعتباره إحدى مقاربات حل الصعوبة.

المفردات. تعتبر اللجنة الوطنية للقراءة المفردات كيانا منفصلا عن استيعاب النص (رغم أنها مهمة للاستيعاب). بيد أن المفردات يمكن أن توضع تحت مظلة الاستيعاب (انظر مثلا: Paul, 1996, 1998, 2009; Trezek et al., 2011). وبغض النظر عن تحديد موضعها، من المهم إنماء تعلم المفردات في أربعة مسالك مختلفة رغم تداخلها –الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة. وينبغي أن تُتَاح للأطفال فرصٌ وافرة للانخراط في أنشطة من قبيل الاستماع للمحادثات (أو مشاهدتها في لغة الإشارة) والقصص (في القراءة المشتركة على سبيل المثال، كما ذكرنا أعلاه)، وإعادة سرد القصص، والتعبير عن أفكارهم وقصصهم الخاصة، والقراءة والكتابة بتوسع.

ويمكن تصنيف البحوث بشأن المفردات إلى ثلاثة مجالات مختلفة: (١) علاقة معرفة الكلمات بالاستيعاب القرائي للمطبوع، و(٢) اتساع وعمق المعرفة المفرداتية، و(٣) والقدرة على استنباط الكلمات من القراءة الطبيعية أو العرضية (أي بدون تدريس مباشر). ويمكن تخصيص كتاب كامل للموضوع المتعلق بإنماء الكلمات وتدريسها، ولن تتم هنا سوى مناقشة عدد قليل من النقاط البارزة الرئيسية. ويجب أن يكون واضحا أن المفردات مرتبطة بجوانب أخرى من القراءة والكتابة، بل بالاستخدام الثري للغة التعبيرية التلفظية (Baumann, 2009). والمفردات المتخصصة، كما ذكرنا سابقا، مهمة أيضا لفهم بعضٍ من المفاهيم الرئيسية المتعلقة بالمحتوى الأكاديمي.

وتتضمن بعض الأبحاث الحديثة دراسة النماء وتعلم المفردات لدى الأطفال الذين يزرعون القوقعة، وسنتطرق إلى عينة من هذه الدراسات لاحقا. ومن المفيد للغرض الذي نتوخاه هنا أن نقدم تلخيصا للنتائج الرئيسية التي توصلت إليها أبحاث المفردات على امتداد ١١٠ عاما (Baumann, 2009; Luckner & Cooke, 2010; Paul, 1998 2009):

- معرفة المفردات أحد أهم المؤشرات على القدرة اللفظية.
- معرفة المفردات المقروءة أمر ذو ارتباط قوي بالاستيعاب القرائي للمطبوع. ومعنى ذلك أن صعوبة المفردات أو اتساعها وعمقها مؤثرة في مقروئية النص وفهمه.

- الأطفال الذي ينشؤون في فاقة أو في أسر وبيئات ليست غنية باللغة/ الحرافة يدخلون المدرسة بمتن أقل من المفردات، ويكونون بحاجة إلى تعليم مكثف وموسع للمفردات.

- من المرجح أن تؤثر المعرفة الناقصة للمفردات في النجاح الأكاديمي، ليس للأطفال القادمين من 'أسر معوزة' فحسب، بل أيضا لأنواع أخرى من متعلمي الحرافة المتعثرين، بمن فيهم أولئك الذين يتعلمون لغة الأغلبية في المجتمع باعتبارها لغة ثانية.

- ليس بمستطاع متعلمي الحرافة المتعثرين أن يستفيدوا استفادة كبرى من القراءة العرضية، جرّاء ما يواجهون من صعوبات لغوية/ حرافية أخرى. بل من غير المرجح أن يكون متعلمو الحرافة المتعثرون من الذين يقرؤون بتوسع. وعليه، فإن هناك حاجة لتعليم المفردات.

مقتضيات تعليمية. تستند تقريبا جميع المقترحات الخاصة بتعليم الاستيعاب إلى نتائج وتوصيات 'اللجنة الوطنية للقراءة'، وغيرها من التقارير والتفسيرات الوطنية المشابهة (انظر مثلا: Paul et al., 2013; Trezek et al., 2010)، بالإضافة إلى الأبحاث الخاصة بالطلاب الصم وضعاف السمع (مثل: Luckner & Cooke, 2010; Luckner & Handley, 2008; Luckner et al., 2005/2006؛ وللاطلاع على استعراض، انظر: Paul, 1998, 2009).

فيما يتعلق بالاستيعاب، بما في ذلك الإستراتيجيات الميتاعرفانية، يُوصى بالمقترحات التالية:

- الإستراتيجيات الست التي أوصت اللجنة الوطنية للقراءة أن تكون جزءا من التعليم، هي: مراقبة الاستيعاب، واستخدام المنظِّمات الدلالية والرسومية، والإجابة عن الأسئلة، وتوليد الأسئلة، والتعرف على بنية القصة (أو النص)، والتلخيص (التوليف) – فضلا عن المزج بين هذه الإستراتيجيات.

    - مراقبة الاستيعاب، كما ذُكِر سابقا، جزءٌ مهم من الميتاعرفان، حيث يحدد متعلمو الحرافة المشكلة ويستخدمون إستراتيجية معينة لحلها. ويمكن للمعلمين مساعدتهم باستخدام النمذجة، والتفكير الجهري، والأنشطة المساندة.

    - تشير المنظِّمات الرسومية إلى استخدام المخططات، والخرائط، والشبكات، والجداول، والرسوم البيانية وغيرها من الأدوات التصويرية لبيان المفاهيم والعلاقات. ويمكن لهذه أن تساعد الطلاب في تذكّر المعلومات، وفي التعبير عنها بطريقة منظّمة ومنسجمة في التلخيصات التلفظية أو الكتابية.

- ○ طرح الأسئلة على الطلاب، وتشجيعهم على توليد أسئلتهم الخاصة، لا سيما حول ما يعرفونه وما لا يعرفونه بشأن المعلومات الموجودة في النص. وتشجّع هذه الأنشطةُ الطلابَ على مراقبة استيعابهم. وينبغي أن تكون الأسئلة على مستويات مختلفة من الصعوبة (مباشِرة واستنتاجية).
- ○ التعرف على بنية القصة أو النص يساعد على تنظيم النقاط الرئيسية وفهمها وتذكّرها (مثل: وضع خرائط للقصص، واستخدام عناوين إيضاحية للنصوص).
- ○ التلخيص أو التوليف يساعد الطلاب في تحديد النقاط أو الأفكار الرئيسية، والربط بينها، وتذكّرها، وفي اختزال المعلومات الزائدة وغير الضرورية. ويحتاج المعلمون إلى نمذجة النشاط، وتقديم الإرشادات بشأنه – المساندة حتى يكون الطلاب قادرين على فعل ذلك بأنفسهم. ولا توجد مجموعة محددة من الإرشادات لتطوير محتوى هذه الأنشطة.

- ويمكن العثور على إرشادات/ أمثلة عملية إضافية لإنماء الاستيعاب من الروضة حتى الصف الثالث، على الرابط التالي: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/readingcomp_pg_092810.pdf

فيما يتعلق بتعلم المفردات:

تشمل إستراتيجيات تحسين المعرفة المفرداتية إشراك الأطفال في طائفة متنوعة من الأنشطة الاستقبالية والتعبيرية غير المباشرة كسرد القصص، والقراءة المشتركة، والمحادثات/ الحوارات. ويمكن تحقيق ذلك بالنسبة إلى الأطفال الذين يغلب عليهم استعمال اللغة الإشارية (انظر مثلا: Alqraini, 2018)- وإن كان يجب بذل الجهد لضمان إبراز ما هو موجود فعلا من الكلمات/ المعاني المطبوعة.

- وتشمل الإستراتيجيات التعليمية المباشرة التعليم المتعلق بكلمات معينة كتدريس معاني أفراد الكلمات، والمعاني المتعددة، والفروق الدقيقة بين الكلمات.
- وفّر فرصا لاستعمال الكلمات (في الكتابة وغيرها) والانتباه لها، وللتعرض المتكرر لها في سياقات متعددة من النصوص الطباعية.
- شجّع على الوعي بالكلمات، من قبيل التلاعب بالكلمات، والاستعمال المجازي والاستعاري، بل حتى البناء التخيلي لكلمات 'جديدة' (أي الكلمات التي ليست كلمات

فعلا، ولكنها يمكن أن تكون ذلك).

قضايا أخرى

من المهم أن نناقش بإيجاز بعضا من القضايا الإضافية الأخرى التي تؤثر أو يمكن أن تؤثر على نمو مهارات الحرافة/ القراءة. والتدخل المبكر من أكثر المجالات أهمية، ومن المجالات الأخرى التي حظيت بقدر كبير من الاهتمام زراعة القوقعة، لا سيما باعتبار ذلك جزءا من عملية التضخيم المبكر.

التدخل المبكر

يُشَجَّع في الولايات المتحدة عادة التدخل المبكر على وجه العموم لتقليل فجوة التحصيل بين الأطفال الذين يعيشون في عوز (أو يقيمون في منازل ليست غنية من الناحية اللغوية أو الحرافية)، وأقرانهم ذوي الامتيازات الثقافية. وقد حدث مع التضخيم المبكر تحسّن في مستوى التحصيل الحرافي لدى الأطفال الصم وضعاف السمع (انظر مثلا: Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2012; Mayer & Trezek, 2018). ورغم أن التدخل المبكر ليس حلا سحريا، فإنه يمكن تحقيق نتائج أفضل بتنفيذ الفحص السمعي الشامل للمواليد أو إجراءات الكشف المبكر بشكل ثابت ومنتظم. وبالنتيجة، يوفّر تطوير خدمات التدخل المبكر المناسبة، والفردية، وذات الجودة العالية أفضل النتائج.

لقد حددت يوشينغا-إيتانو (Yoshinaga-Itano, 2013) قائمة تضم ١٢ إرشادا لأفضل الممارسات، اثنان منها كالتالي:

- الهدف ١: ينبغي أن يكون لدى جميع الأطفال الصم وضعاف السمع، وعائلاتهم فرصة للحصول على مدخل منسق، ومناسب في التوقيت لبرامج التدخل المبكر المدعومة بنظام إدارةٍ للبيانات قادر على تتبع العائلات وأطفالها منذ تأكيد الإصابة بفقدان السمع حتى التسجيل في خدمات التدخل المبكر (p. 145)
- الهدف ١٢: كلما تحددت الممارسات الفضلى ونُفّذت بصورة متزايدة، تحقق لجميع الأطفال الصم وضعاف السمع وعائلاتهم المزيد من الدقة في تنفيذ ما يتلقونه من تدخل (p. 160).

وللحصول على قائمة التوصيات الكاملة وما يتعلق بها من قضايا، يستطيع القراء

الرجـوع إلى عمـل يوشـينغا-إيتانو.

وقـد ذكـر وانـغ وإنغلـر (Wang and Engler, 2011) أن «٩٥٪ مـن الأطفـال الصـم (في الولايـات المتحـدة) يولـدون لعائـلات يكـون فيهـا أحـد الوالديـن أو كلاهما سـامعين يسـتخدمان التواصـل المنطـوق. فالتضخيـم المبكـر يكـون حاسـما بالنسـبة إلى معظـم هـؤلاء الأطفـال لإنـماء مسـارات عصبية-سـمعية في الدمـاغ مـن أجـل إنـماء اللغـة المنطوقـة». (p. 262)، لا سـيما ضمـن برنامـج مـن التدخـل المبكـر. ومـن ناحيـة أخـرى، مـن المهـم أيضـا احـترام رغبـات الوالديـن الصـم الذيـن قـد يرغبـون في الحصـول عـلى خدمـات تنطـوي عـلى اسـتخدام التأشـير سـواء مـع التضخيـم أو بدونـه في برنامـجٍ مـن التدخـل المبكـر. وبغـض النظـر عـن المقاربـة، فإنـه يبـدو أن برامـج التدخـل المبكـر ضرورة لمعظـم، إن لم يكـن لـكل، الأطفـال الصـم وضعـاف السـمع، مـن أجـل تـلافي تحديـات إنـماء مهـارات اللغـة والحرافـة، أو تقليلهـا.

زراعة القوقعة

بالتزامـن مـع التدخـل المبكـر، تـم توطيـد زراعـة القوقعـة باعتبـاره شـكلا ملائـما مـن أشـكال التضخيـم المبكـر للأطفـال الصـم وضعـاف السـمع، ممـن لديهـم فقـدان للسـمع يـتروح بـين الشـديد والبالـغ، فـلا ينتفعـون كثـيرا مـن اسـتعمال معينـات السـمع الرقميـة. وقـد قامـت عـدة أبحـاث حديثـة باستكشـاف نمـو اللغـة والحرافـة لـدى الأطفـال الذيـن خضعـوا لزراعـة القوقعـة ومقارنتـه بنمـو أقرانهـم الاعتياديـين في العمـر (مثـلا: Han, Storkel, Lee, & Yoshinaga-Itano, 2015; Lund, 2016; Mayer, Watson, Archbold, Ng, & Mulla, 2016; Wechsler-Kashi, Schwartz, & Cleary, 2014).

وقـد أجـرت مايـر وتريزيـك (Mayer & Trezek, 2018) تحليـلا للدراسـات البحثيـة المحكّمـة بشـأن التحصيـل الحـرافي للأطفـال الذيـن يزرعـون القوقعـة. فقامـت الباحثتـان بتوليـف النتائـج التـي توصلـت إليهـا ٢١ دراسـة تغطـي الفـترة مـن ١٩٩٧م إلى ٢٠١٦م. فـكان أداء معظـم مسـتعلمي زراعـة القوقعـة، فيـما يتعلـق بدرجـات الاختبـارات المعـيرة للقـراءة، يقـع في نطـاق المعـدل المتوسـط أو المتوسـط المنخفـض، ولا يوجـد سـوى ثـلاث دراسـات (مـن ١٤) أوردت أداءً أقـل مـن المتوسـط. ورغـم أن هـذه النتائـج مشـجعة، فإنـه يوجـد تبايـن كبـير في التحصيـل ضمـن أفـراد الدراسـات. ومـع ذلـك، فـإن هـذه النتائـج تختلـف بشـكل لافـت للنظـر عـما تـم توثيقـه تقليديـا بشـأن التحصيـل الحـرافي لـدى الأطفـال الصـم وضعـاف السـمع (Qi & Mitchell, 2012). والسـن المبكـر للزراعـة يكـون أفضـل بشـكل ملحـوظ. غـير أن عددا

مـن الدراسـات لم تـورد معلومـات ديموغرافيـة مكتملـة، ونحوهـا مـن المعلومـات ذات الصلـة (كصيانـة القوقعة..إلـخ).

ولا يـزال يوجـد خـلاف كبـير حـول مـا إذا كان يجـب تعريـض الأطفـال الذيـن يزرعـون القوقعـة إلى اسـتعمال التواصـل الإشـاري، سـواء أكان ذلـك بالتواصـل التزامنـي أم باسـتخدام لغـة إشـارية[41]. وتذهـب مايـر وتريزيـك، بنـاء عـلى مـا قدمتـاه مـن تحليـل، إلى أن التواصـل الإشـاري يمكـن أن يدعـم النمـو اللغـوي في السـنوات المبكـرة. غـير أنـه عندمـا يصبـح الأطفـال أكثـر كفـاءة في اسـتعمالهم للغـة، فإنهـم قـد لا يحتاجـون الاعتـمادَ عـلى الدخـل البـصري للتواصـل الإشـاري. ولمعالجـة هـذه القضيـة بشـكل أكـبر، فـإن الدراسـات البحثيـة لا بـد أن تُـورِد الجانـب المتعلـق بواسـطة التواصـل بصـورة كافيـة (أي هـل هـو تواصـل تزامنـي أم بلغـة إشـارية)، وكذلـك الأمـر بالنسـبة إلى المعلومـات الديموغرافيـة.

وليـس اسـتعمال القوقعـة المزروعـة نافعـا لـكل طفـل. غـير أنـه كـما ذكـرت مايـر وتريزيـك (Mayer & Trezek, 2018, p. 13-14):

بالنظـر إلى الأدلـة المتاحـة التـي تـم جمعهـا نتيجـة لهـذا الاسـتعراض للأدبيـات، فـإن الطـلاب الصـم الذيـن يزرعـون القوقعـة يُظهِـرون نتائـج في القـراءة والكتابـة تفـوق بكثـير مـا كان يُـورَد في المـاضي مـن نتائـج بالنسـبة إلى مجتمـع الصـم. إذ تشـير هـذه النتائـج إلى أن الأداء الحـرافي لم يتحسـن فحسـب مقارنـة بـما تتضمنـه التقاريـر السـابقة، بـل إنـه يقـارب في كثـير مـن الأحيـان الإتقـان المناسـب للعمـر الـذي يضاهـي مـا لـدى الأقـران السـامعين. وهـذا يمثـل تحـولا جوهريا ومهـما، يمكـن القـول إنـه لم يسـبق لـه مثيـل في تاريـخ هـذا المجـال فيـما يتعلـق بالتحصيـل الحرافي والمتعلمـين الصـم. ومـع ذلـك، فـإن قاعـدة الأدلـة أيضـا ليسـت صلبـة كـما يجـب أن تكـون، لا مـن ناحيـة كيفيـة أداء الطـلاب فحسـب، بـل أيضـا مـن ناحيـة تحديـد مناطـق الضعـف التـي تحتـاج إلى مزيـد مـن الاهتـمام والدعـم اللقـاني٤٢.

٤١- في التواصل التزامني/simultaneous communication تستخدم الإشارة على نحو متزامن مع استخدام القنوات والمسالك الأخرى للتواصل لتؤدي دورا مساعدا فحسب، أما في اللغة الإشارية فالإشارة هي الحامل الأساسي للتواصل (المترجم).

٤٢- 'اللِّقانة' هي المصطلح الذي نستخدمه لترجمة 'pedagogy' وهي مشتقة من مادة 'ل ق ن' على صيغة 'فِعالة' التي تدل على الصناعة، من أجل الدلالة على 'صناعة التعليم' (المترجم).

ملاحظات ختامية

في ضوء البيانات المحدودة المستندة إلى الأدلة أو التي يُحتمل أن تكون كذلك، يمثل فهم نمو الحرافة لدى متعلمي الحرافة الاعتياديين نقطة انطلاق جيدة لإنماء مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع. ومن المهم، بطبيعة الحال، إجراء أبحاث أساسية وأصيلة بشأن المتعلمين الصم وضعاف السمع، مع مراعاة تنوع الديموغرافيات، التي يجب توثيقها. ويحتاج البحث المستقبلي إلى النظر في تقييمات نمو الحرافة واستعمالها التي تركز على نموذج غير وحدوي للقراءة. ويشير مصطلح 'غير وحدوي' إلى فكرة مفادها أنه لا يوجد عامل شامل واحد يمكن أن يفسر نمو الحرافة.

إن المجالات الرئيسية الثلاثة التي نوقشت في هذه الورقة، ويمكنها أن توجه البحث والتقييم والممارسة، بما في ذلك تأهيل المعلمين، هي: الكفاءة اللغوية، والعوامل المتعلقة بالشفرة، والعوامل المتعلقة بالاستيعاب. وينبغي أن يكون لهذه المجالات تطبيقات عابرة للثقافات، لا سيما بالنسبة إلى المجتمعات التي تكون فيها الحرافة الطباعية مرتبطة أو مستندة إلى فهم اللغة التلفظية (أو الشفوية) المستمدة من اللغة الطباعية.

وكما هي الحال في أي استعراض للأدبيات، ثمة بعضٌ من وجوه القصور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. فنوع الاستعراض المستخدم هنا هو الاستعراض الاحترافي، الذي يميل إلى أن يكون منحازا نوعا ما، بحسب تأويلات المؤلف للبحث والمنشورات المتعلقة بالبحث. وقد تم تضييق الاختيار للأعمال البحثية بسبب اتساع المجالات التي يغطيها التحليل، باستعمال أداة بحث واحدة (إيرك، نسخة إبسكو)، والتركيز على عدد قليل من المجلات الرئيسية في مجال الصم من باب البحث الإلكتروني الثانوي. وكان هناك أيضا إطار زمني محدود (خمس سنوات، من ٢٠١٣م إلى ٢٠١٨م، شاملة السنتين المذكورتين)، لإدراج المقالات البحثية. ولم تكن هناك بالإضافة إلى ذلك محاولة لتقييم مزايا الدراسات المنتقاة من الناحية التقنية أو من ناحية المؤشرات. ولذا ينبغي النظر إلى النتائج المقدمة ومقتضياتها التعليمية بشيء من الحيطة، وأن تقيّم بواسطة باحثين مستقلين آخرين. غير أنه ينبغي أن تُيَسّر المعلومات المعروضة في هذه الورقة مساعي البحث المستقبلية وتوجهها، وكذلك مساعي تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الأطفال والمراهقين الصم وضعاف السمع، كما هو مأمول.

المراجع

تشير المراجع التي أشير إليها بالنجيمة (*) إلى المنشورات المشمولة في عملية الاستعراض (من ٢٠١٣م إلى ٢٠١٨م، شاملة السنتين المذكورتين)، مما يختص بالاستيعاب الحرافي/ القرائي والصمم. وأما المراجع الأخرى فقد اختيرت لتعزيز المحاور والنتائج الرئيسية.

- Aceti ,K .J & ,.Wang ,Y .(2010) .The teaching and learning of multi-meaning words within a metacognitively based curriculum .American Annals of the Deaf.118-123 ,(2)155 ,
- Adams ,M .(1990) .Beginning to read :Thinking and learning about print .Cambridge ,MA :The M.I.T .Press.
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. Schildroth & M. Karchmer (Eds.), Deaf children in America (pp. 161-206). San Diego, CA: Little, Brown.
- Allen, T., Clark, M. D., del Giudice, A., Koo, D., Lieberman, A., Mayberry, R., & Miller, P. (2009). Phonology and reading: A response to Wang, Trezek, Luckner, and Paul. American Annals of the Deaf, 154(4), 338-345.
- *Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H., & Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: Findings from a national longitudinal study. American Annals of the Deaf, 159(4), 346-358.
- *Alqraini, F. M. (2018). Identifying similarities and differences on how deaf and hard of hearing students learn new vocabulary knowledge. International Journal of Instruction, 11(4) ,61-74. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1145a
- Alvermann, D. E., Unrau, N. J., & Ruddell, R. B. (Eds.). (2013). Theoretical models and processes of reading (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association.

- Archbold ,S .(2010) .Deaf education :Changed by cochlear implantation ?Nijmegen ,The Netherlands :University of Nijmegen Medical Centre.
- Arfe ,B ,.Dockrell ,J & ,.Berninger ,V) .Eds .(2014) .(.Writing development in children with hearing loss ,dyslexia ,or oral language problems :Implications for assessment and instruction .New York, NY :Oxford University Press.
- Baker ,L & ,.Beall ,L .S .(2009) .Metacognitive processes and reading comprehension .In S .Israel & G .Duffy) Eds ,(.Handbook of research on reading comprehension) pp .(388 -373 .New York, NY :Routledge.
- Banner ,A & ,.Wang ,Y .(2011) .An analysis of the reading strategies used by adult and student deaf readers .Journal of Deaf Studies and Deaf Education .2-23 ,(1)16 ,doi/10.1093:deafed/enq027.
- Baumann ,J .F .(2009) .Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning .In S .Israel & G .Duffy) Eds ,(.Handbook of research on reading comprehension) pp .(323-346 .New York, NY :Routledge.
- Beal-Alvarez ,J ,.Lederberg ,A .R & ,.Easterbrooks ,S .R.(2012) . Grapheme-phoneme acquisition of deaf preschoolers .Journal of Deaf Studies and Deaf Education .60–39 ,17 ,doi/10.1093: deafed/enr030.
- *Benedict, K. M., Rivera, M. C., & Antia, S. D. (2015). Instruction in metacognitive strategies to increase deaf and hard of hearing students’ reading comprehension. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20(1), 1-15.
- *Bennett, J. G., Gardner III, R., Leighner, R., Clancy, S., & Garner, J. (2014a). Explicitly teaching English through the air to students who are deaf or hard of hearing .American Annals of the Deaf, .58–45 ,(1)159
- *Bennett, J. G., Gardner III, R., & Rizzi, G. L. (2014b). Deaf and hard of hearing students’ through-the-air English skills: A review of formal assessments. American Annals of the Deaf, 158(5), 506-

521.

- *Berke, M. (2013). Reading books with young deaf children: Strategies for mediating between American Sign Language and English. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18(3), 299-311. doi:10.1093/deafed/ent001
- Bernstein, D., & Tiegerman-Farber, E. (2009). Language and communication disorders in children (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- *Berthiaume, R., & Daigle, D. (2014). Morphological processing and learning to read: The case of deaf children. Deafness & Education International, 16(4), 185-203.
- Brigham, R., Berkeley, S., Simpkins, P., & Brigham, M. (2007). Reading comprehension strategy instruction. Current Practice Alerts, 12. Retrieved from http://TeachingLD.org/alerts.
- *Brown, P. M., & Watson, L. M. (2017). Language, play and early literacy for deaf children: The role of parent input. Deafness & Education International, 19(3-4), 108-114. doi.org/10.1080/14643154.2018.1435444
- Cain, K., & Oakhill, J. (Eds.). (2007). Children's comprehension problems in oral and written language. New York, NY: Guilford Press.
- *Cannon, J. E., & Kirby, S. (2013). Grammar structures and deaf and hard of hearing students: A review of past performance and a report of new findings. American Annals of the Deaf, 158(3), 292-310.
- Cawthon, S. W., & Garberoglio, C. L. (Eds.). Research in deaf education: Contexts, challenges, and considerations. New York, NY: Oxford University Press.
- *Chan, Y-C., & Yang, Y-J. (2018). Early reading development in Chinese-speaking children with hearing loss. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23(1), 50-61.
- *Colin, S., Leybaert, J., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). The development of word recognition, sentence comprehension, word spelling, and vocabulary in children with deafness: A longitudinal

study. Research in Developmental Disabilities, 34, 1781-1793.

- *Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L., & O'Connor, R. E. (2014). Improving reading outcomes for students with or at risk for reading disabilities: A synthesis of the contributions from the Institute of Education Sciences Research Centers (NCSER 2014-47 3000). Washington, DC: National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. [Available on the IES website at http://ies.ed.gov/.]
- *Convetino, C., Borgna, G., Marschark, M., & Durkin, A. (2014). Word and world knowledge among deaf learners with and without cochlear implants. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19(4), 471-483.
- Council for Exceptional Children. (2014). Council for Exceptional Children standards for evidence-based practices in special education. Exceptional Children, 80, 504-511. doi:10.1177/0014402914531388.
- *Cupples, L., Ching, T. Y. C., Crowe, K., Day, J., & Seeto, M. (2013). Predictors of early reading skill in 5-year-old children with hearing loss who use spoken language. Reading Research Quarterly, 49(1), 85-104.
- Dickinson, D., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. Educational Researcher, 39(4), 305-310.
- Easterbrooks, S. (2010). Evidence-based curricula and practices that support development of reading skills. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), The Oxford handbook of deaf studies, language, and education (Vol. 2) (pp. 111-126). New York, NY: Oxford University Press.
- Easterbrooks, S. R., & Baker, S. B. (2002). Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Easterbrooks, S. R., & Beal-Alvarez, J. (2012). States' reading outcomes of students who are d/Deaf and hard of hearing. Ameri-

can Annals of the Deaf, 157(1), 27-40.

- Easterbrooks, S. R., & Beal-Alvarez, J. (2013). Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing. New York, NY: Oxford University Press.
- *Easterbrooks, S. R., et al. (2015). Reading among diverse DHH learners: What, how, and for whom? American Annals of the Deaf , 159(5), 419–432.
- Easterbrooks, S., & Trussell, J. (2016). Encouraging emergent reading in deaf and hard of hearing children. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), The Oxford handbook of deaf studies in language (pp. 377–392). New York, NY: Oxford University Press.
- Galvan, J. L. (2012). Writing literature reviews: A guide for students of the social and behavioral sciences (5th ed.). Glendale, CA: Pyrczak.
- Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg, W. R. (2007). Educational research: An introduction (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg, W. R. (2015). Applying educational research: How to read, do, and use research to solve problems of practice (7th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2013). The development of language (8th ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7(1), 6-10.
- *Han, M. K., Storkel, H. L., Lee, J., & Yoshinaga-Itano, C. (2015). The influence of word characteristics on the vocabulary of children with cochlear implants. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20(3), 242-251. doi:10.1093/deafed/env006
- *Harris, M. (2015). The impact of new technologies on the literacy attainment of deaf children. Topics in Language Disorders, 35(2), 120-132.
- *Harris, M., Terlektski, E., & Kyle, F. E. (2017a). Literacy outcomes for primary school children who are deaf and hard of hearing: A cohort comparison study. Journal of Speech, Language, & Hearing

Research, 60, 701-711.

- *Harris, M., Terlektski, E., & Kyle, F. E. (2017b). Concurrent and longitudinal predictors of reading for deaf and hearing children in primary school. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22(2), 233-242.
- Hayes, P., & Arnold, P. (1992). Is hearing-impaired children's reading delayed or different? Journal of Research in Reading, 15, 104-116.
- Hirsch, E. D., Kett, J., & Trefil, J. (Eds). (2002). The New Dictionary of Cultural Literacy (3rd ed). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. Reading and Writing, 28, 127-160.
- *Hrastinski, I., & Wilbur, R. B. (2016). Academic achievement of deaf and hard of hearing students in an ASL/English bilingual program. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21(2), 156-170.
- Israel, S., & Duffy, G. (Eds.). (2009). Handbook of research on reading comprehension. New York, NY: Routledge.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (Eds.). (2006). Handbook of orthography and literacy. Mahwah, N.J.: Erlbaurm.
- Joshi, R. M., & Aaron, P.G. (2012). Componential model of reading (CMR): Validation studies. Journal of Learning Disabilities, 45(5), 387-390.
- *Koston, D., & van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. British Journal of Educational Psychology, 85, 264-274.
- *Kyle, F. E., & Cain ,K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. Topics in Language Disorders, 35(2), 144-156.
- *LaSasso, C. J., & Crain, K. L. (2015). Reading for deaf and hearing readers: Qualitatively and/or quantitatively similar or different? A nature versus nurture issue. American Annals of the Deaf , 159(5), 447–467.

- LaSasso, C., Crain, K., & Leybaert, J. (Eds.). (2010). Cued speech and cued language for deaf and hard of hearing children. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (2013). Assessment of reading and writing difficulties: An interactive approach. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Luckner, J., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 155(1), 38–67. doi:10.1353/aad.0.0129
- Luckner, J., & Handley, C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 153(1), 6–36. Retrieved from http://muse.jhu.edu
- Luckner, J. L., & Pierce, C. (2013). Response to intervention and students who are deaf or hard of hearing. Deafness & Education International, 15(4), 222-240.
- Luckner, J., Sebald, A., Cooney, J., Young, J., & Muir, S. (2005/2006). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. American Annals of the Deaf, 150(5), 443–56.
- Luetke-Stahlman, B. (1998). Language issues in deaf education. Hillsboro, OR: Butte Publications.
- Luetke-Stahlman, B. (1999). Language across the curriculum: When students are deaf or hard of hearing. Hillsboro, OR: Butte Publications.
- *Luff, P. (2018). Reading comprehension and phonics research: Review of correlational analyses with deaf and hard of hearing students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23(2), 148-163.
- *Lund, E. (2016). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A meta-analysis. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21(2), 107-121. doi:10.1093/deafed/env060
- Mallete, M. H., & Duke, N. K. (2011). Introduction. In N. K. Duke

& M. H. Mallete (Eds.), Literacy research methodologies (2nd ed., pp. 1-6). New York, NY: The Guilford Press.

- Massey, D. D. (2009). Self-regulated comprehension. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), Handbook of research on reading comprehension (pp. 389-399). New York, NY: Routledge.
- Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13(2), 175-186.
- *Mayer, C., Watson, L., Archbold, S., Ng, Z. Y., & Mulla, I. (2016). Reading and writing skills of deaf pupils with cochlear implants. Deafness & Education International, 18(2), 71-86. DOI: 10.1080/14643154.2016.1155346
- *Mayer, C., & Trezek, B. J. (2014). Is reading different for deaf individuals? Reexamining the role of phonology. American Annals of the Deaf, 159(4), 359–371.
- Mayer, C., & Trezek, B. J. (2015). Early literacy development in deaf children. New York, NY: Oxford University Press.
- *Mayer, C., & Trezek, B. J. (2018). Literacy outcomes in deaf students with cochlear implants: Current state of the knowledge. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23(1),1-16.
- McGill-Franzen, A., & Allington, R. (Eds.). (2011). Handbook of reading disability research. New York, NY: Routledge.
- McGuinness, D. (2004). Early reading instruction: What science really tells us about how to teach reading. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- McGuinness, D. (2005). Language development and learning to read: The scientific study of how language development affects reading skill. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- *McQuarrie, L., & Parrila, R. (2014). Literacy and linguistic development in bilingual Deaf children: Implications of the “and” for phonological processing. American Annals of the Deaf, 159(4), 372-384.

- Miller, P., Kargin, T., Guldenoglu, B., Rathmann, C., Kubus, O., Hauser, P., & Spurgeon, E. (2012). Factors distinguishing skilled and less skilled deaf readers: Evidence from four orthographies. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 17, 439–461. doi:10.1093/deafed/ens022
- *Miller, E. M., Lederberg, A. R., & Easterbrooks, S. R. (2013). Phonological awareness: Explicit instruction for young deaf and hard of hearing children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18(2), 206-227. doi:10.1093/deafed/ens067
- Morrison, D., Trezek, B., & Paul, P. (2008). Can you see that sound? A rationale for a multisensory intervention tool for struggling readers. Journal of Balanced Reading Instruction, 15(1), 11-26.
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel – A scientific synthesis of early literacy development and implications for interventions. Washington, DC: The Institute for Literacy and National Center for Family Literacy.
- National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Jessup, MD: National Institute for Literacy at EDPubs.
- *Nielsen, D. C., Luetke, B., & McLean, M. (2016). The English-language and reading achievement of a cohort of deaf students speaking and signing Standard English: A preliminary study. American Annals of the Deaf, 161(3), 342–368.
- Noddings, N. (2007). Philosophy of education (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- *Novogrodsky, R., Caldwell-Harris, C., Fish, S., & Hoffmeister, R. J. (2014). The development of antonym knowledge in American Sign Language (ASL) and its relationship to reading comprehension in English. Language Learning, 64(4), 749-770.

- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. Exceptional Chidren, 71(2), 137-148. doi: 10.1177/001440290507100201.
- *Park, J., Lombardino, L. J., & Ritter, M. J. (2013). Phonology matters: A comprehensive investigation of reading and spelling skills of school-age children with mild to moderate sensorineural hearing loss. American Annals of the Deaf, 158(1), 20-40.
- Paul, P. V. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1(1), 3-15.
- Paul, P. V. (1998). Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Paul, P. V. (2009). Language and deafness (4th ed.). San Diego, CA: Sudbury, MA: Jason & Bartlett.
- Paul, P. (2011). A perspective on language and literacy issues. In D. Moores (Ed.), Partners in education: Issues and trends from the 21st International Congress on the Education of the Deaf (pp. 51-61). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Paul, P. V., & Lee, C. (2010). Qualitative-similarity hypothesis. American Annals of the Deaf, 154(5), 456-462.
- Paul, P. V., & Wang, Y. (2017). Publishing in refereed journals: Unpacking a few salient reporting standards. In S. W. Cawthon & C. L. Garberoglio (Eds.), Research in deaf education: Contexts, challenges, and considerations (pp. 341-360). New York, NY: Oxford University Press.
- Paul, P. V., Wang, Y., & Williams, C. (2013). Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Piasta. S. & Wagner, R. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. Reading Research Quarterly, 45(1) 8-38.
- Pring, R. (2004). Philosophy of educational research (2nd ed.).

New York, NY: Continuum.

- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large scale academic achievement testing of deaf and hard-ofhearing students: Past, present, and future. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17, 1–18. doi: 10.1093/deafed/enr028.
- Quigley, S., & Kretschmer, R.E. (1982). The education of deaf children: Issues, theory, and practice. Austin, TX: Pro-Ed.
- *Richels, C. G., Schwartz, K. S., Bobzien, J. L., & Raver, S. A. (2016). Structured instruction with modified storybooks to teach morphosyntax and vocabulary to preschoolers who are deaf/hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21(4), 352-361. doi:10.1093/deafed/enw049
- Rose, S., McAnally, P., & Quigley, S. (2004). Language learning practices with deaf children (3rd ed.). Austin, TX: Pro-ed.
- Ruddell, R., & Unrau, N. (Eds.). (2004). Theoretical models and processes of reading (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J., & Kamil, M. (1984). Models of the reading process. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), Handbook of reading research (pp. 185-224). White Plains, NY: Longman.
- Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (2005). Teaching Reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? Review of Educational Research, 75(1), 83-117.
- *Scott, J. A., & Hoffmeister, R. J. (2018). Superordinate precision: An examination of academic writing among bilingual deaf and hard of hearing students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23(2), 173-182.
- Seymour, P. H. K. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), Handbook of orthography and literacy (pp. 441-462). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shanahan, T. (1984). The reading-writing relation: An exploratory

multi-variate analysis. Journal of Educational Psychology, 76(3), 466–477.

- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitz-gerald (Eds.), Handbook of writing research (pp.171-183). New York, NY: The Guilford Press.
- Shanahan, T. & Lomax, R. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. Journal of Educational Psychology, 78(2), 116–123.
- Shanahan, T., & Lomax, R. (1988). A developmental comparison of three theoretical models of the reading-writing relationship. Research in the Teaching of English, 22(2), 196–212.
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press. http://www.nap.edu
- Snowling, M., & Hulme, C. (Eds.). (2005). The science of reading: A handbook. Malden, MA: Blackwell
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1988). Children's reading and the development of phonological awareness. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), Reading acquisition (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (2000). Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers. New York, NY: The Guilford Press.
- Strassman, B. K. (1992). Deaf adolescents' metacognitive knowledge about school-related reading. American Annals of the Deaf, 137, 326-330.

- Strassman, B. K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 2(3), 140-149.
- *Strassman, B. K., Marashian, K., & Memon, Z. (2019). Teaching academic language to d/Deaf students: Does research offer evidence for practice? American Annals of the Deaf, 163(5), 501–533. [Note: Available in 2018].
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. Developmental Psychology, 38(6), 934-947.
- *Sullivan, S., & Oakhill, J. (2015). Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers. Topics in Language Disorders, 35(2), 133-143.
- *Trezek, B. J. (2017). Cued speech and the development of reading in English: Examining the evidence. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22(4), 349-364. doi:10.1093/deafed/enx026
- *Trezek, B. J., & Hancock, G. R. (2013). Implementing instruction in the alphabetic principle within a sign bilingual setting. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18, 391–408. doi:10.1093/deafed/ent016.
- Trezek, B. J., & Wang, Y. (2017). Evaluating evidence-based practices in reading interventions for deaf students. In S. W. Cawthon, & C. L. Garberoglio (Eds.), Research in deaf education: Contexts, challenges, and considerations (pp. 277–308). New York, NY: Oxford University Press.
- Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2010). Reading and deafness: Theory, research, and practice. Clifton Park, NY: Delmar/ Cengage Learning
- Trezek, B., Wang, Y., & Paul, P. (2011). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), Handbook of deaf studies, language, and education (Vol. 1; 2nd ed.) (pp. 99-114). New York, NY: Oxford University Press.
- *Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2013). The effect of en-

hanced storybook interaction on signing deaf children's vocabulary. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19(3), 319-332. doi:10.1093/deafed/ent055

- *Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2017). Morphological knowledge and students who are deaf or hard of hearing: A review of the literature. Communication Disorders Quarterly, 38(2), 67-77.
- *Tucci, S. L., & Easterbrooks, S. R. (2015). A syllable segmentation, letter-sound, and initialsound intervention with students who are deaf or hard of hearing and use sign language. The Journal of Special Education, 48, 279–289. doi:10.1177/0022466913504462.
- *Ugwuanyi, L. T., & Adaka, T. A. (2015). Effect of auditory training on reading comprehension of children with hearing impairment in Enugu State. International Journal of Special Education, 30(1), 58-63.
- Unrau, N. J., & Alvermann, D. E. (2013). Literacies and their investigation through theories and models. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell, (Eds.), Theoretical models and processes of reading (6th ed., pp. 47-90). Newark, DE: International Reading Association.
- Valencia, S. (2011). Reader profiles and reading disabilities. In A. McGill-Franzen & R. Allington (Eds.), Handbook of reading disability research (pp. 25-35). New York, NY:
- Routledge.
- *van Staden, A. (2013). An evaluation of an intervention using sign language and multi-sensory coding to support word learning and reading comprehension of deaf signing children. Child Language Teaching and Therapy, 29(3), 305-318.
- *Wang, Y., & Andrews, J. (2014). Reading and deaf individuals: Perspectives on the qualitative similarity hypothesis. American Annals of the Deaf, 159(4). [Special Issue, Part 1]
- *Wang, Y., & Andrews, J. (2015). Reading and deaf individuals: Perspectives on the qualitative similarity hypothesis. American

Annals of the Deaf, 159(5). [Special Issue, Part 2]
- Wang, Y., & Engler, K. S. (2011). Early intervention. In P. V. Paul & G. M. Whitelaw (Eds.), Hearing and deafness (p. 241-269). Boston, MA: Jones & Bartlett.
- *Wang, Y., Silvestri, J. A., & Jahromi, L. B. (2018). Selected factors in reading comprehension for deaf and hearing adults: Phonological skills and metacognition. American Annals of the Deaf, 162(5), 445–462.
- *Wang, Y., Spychala, H., Harris, R. S., & Oetting, T. L. (2013). The effectiveness of a phonicsbased early intervention for deaf and hard of hearing preschool children and its possible impact on reading skills in elementary school: A case study. American Annals of the Deaf, 158(2), 107-120.
- Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J. L., & Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonological-related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 153(4), 396-407.
- *Wang, Y., Paul, P. V., Falk, J. L., Jahromi, L. B. ,& Ahn, S. (2017). Predictors of English reading comprehension for children who are d/Deaf or hard of hearing. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29, 35-54.
- *Wang, Y., & Williams, C. (2014). Are we hammering square pegs into round holes? An investigation on the meta-analyses of reading research with students who are d/Deaf or hard of hearing and students who are hearing. American Annals of the Deaf, 159(4), 323-345.
- *Wauters, L., & Dirks, E. (2017). Interactive reading with young deaf and hard of hearing children in eBooks versus print books. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22(2), 243-252. doi:10.1093/deafed/enw097.
- *Webb, M.-Y. L., Lederberg, A. R., Branum-Martin, L., & Connor, C. M. (2015). Evaluating the structure of early English literacy skills in deaf and hard-of-hearing children. Journal of Deaf Stud-

ies and Deaf Education, 20, 343–355. doi:10.1093/deafed/env024

- *Wechsler-Kashi, D., Schwartz, R. G., & Cleary, M. (2014). Picture naming and verbal fluency in children with cochlear implants. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57, 1870-1882.
- What Works Clearinghouse. (2014). Procedures and standards handbook (version 3.0). Princeton, NJ: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development, 68, 848-872.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2002). Emergent literacy: Development from preschoolers to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research (pp. 11-29). New York, NY: The Guilford Press.
- Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in young deaf children. Review of Educational Research. doi: 10.3102/0034654314564882.
- *Wolsey, J-L. A., Clark, M. D. & Andrews, J. F. (2018). ASL and English bilingual shared book reading: An exploratory intervention for signing deaf children, Bilingual Research Journal, 41(3), 221-237. DOI: 10.1080/15235882.2018.1481893
- *Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19(2), 143-175. doi:10.1093/deafed/ent043
- *Zupan, B., & Dempsey, L. (2013). Facilitating emergent literacy skills in children with hearing loss. Deafness & Education International, 15(3), 130-148.

مسرد المصطلحات

عربي-إنجليزي

أ	
الابتنائية	Constructivism
اختبار ممعير	Standardized test
استجابة جماعية	Choral responding
استعراض احترافي	Professional review
استعراض سردي	Narrative review
الاستيعاب القرائي	Reading comprehension
إشفار	Decoding
إصاتة	Phonics
أصم	Deaf
إعاقة سمعية	Hearing impairment
ب	
البنائية	Constructionism
مفهوم	Construct
البنيوية	Structuralism
ت	
تأشير الإنجليزية المضبوطة	Signing exact English
تجريبي	Empirical
تحسين لغوي	Language enhancement
تحصيل قرائي	Reading achievement
تحكم ميتاعرفاني	Metacognitive control
تحليل تلوي	Meta-analysis
تخلف نمائي	Developmental lag

Early intervention	تدخل مبكر
Reading instruction	تدريس القراءة
Syntax	تركيب
Rhyming	تسجيع
Rapid automatic naming	التسمية التلقائية السريعة
Encoding	تشفير
Amplification	تضخيم
Generalization	تعميم
Think-aloud	تفكير جهري
Sound segmentation	تقطيع الأصوات
Fingerspelling	تهجئة إصبعية
Spelling	تهجئة (إملاء)
Signed communication	تواصل إشاري
Oral communication	تواصل شفوي
synthesis	توليف
ث	
ج	
ح	
Literacy	الحرافة
Cultural literacy	الحرافة الثقافية
Print literacy	الحرافة الطباعية
Emergent literacy	حرافة ناشئة
Conventional literacy	حرافة معهودة
Phonological sensitivity	حساسية صواتية
خ	
د	
ذ	
Phonological memory	ذاكرة صواتية
ر	

ز	
cochlear implant	زراعة القوقعة
س	
Functional hearing	سمع وظيفي
ش	
Phonemic awareness	شعور صوتمي
Phonological awareness	شعور صواتي
Metacognitive aware-ness	شعور ميتاعرفاني
Code	شفرة
Oral	شفوي
ص	
Morphology	صرف
Deafness	صمم
Phonology	صواتة
Visual phonology	صواتة بصرية
Phoneme	صوتم
ض	
Self-regulation	الضبط الذاتي
Hard hearing	ضعف السمع
ط	
Silent word fluency	الطلاقة الصامتة بالكلمات
Reading fluency	طلاقة قرائية
ظ	
ع	
cognition	العرفان
غ	
ف	
Qualitative-Similarity Hypothesis	فرضية التشابه الكيفي

Profound hearing loss	فقدان بالغ للسمع
Slight hearing loss	فقدان خفيف للسمع
Hearing loss	فقدان السمع
Severe hearing loss	فقدان شديد للسمع
Moderate hearing loss	فقدان متوسط للسمع
Moderately-severe hearing loss	فقدان متوسط الشدة للسمع
ق	
dialogic reading	قراءة حوارية
Shared reading	قراءة مشتركة
ك	
Phoneme detection	كشف الصواتم
Cued speech	كلام مُلمّح
Language proficiency	كفاءة لغوية
ل	
through-the-air language	لغة تلفظية
Pedagogical	لقاني
م	
Alphabetic principle	المبدأ الأبجدي
Typical learner	متعلم اعتيادي
Comprehension monitoring	مراقبة الاستيعاب
Sound blending	مزج الأصوات
Mode of communication	مسلك التواصل
Replication	معاودة
Alphabet knowledge	معرفة الأبجدية
Metacognitive knowledge	معرفة ميتاعرفانية
Hearing aids	معينات سمعية

Evidence-based practice	ممارسة قائمة على الدليل
Metacognition	ميتا-عرفان
ن	
Effective	ناجع
Simple View of Reading	النظرة المبسطة للقراءة
Transactional theory	النظرية التعاملية
Model	نموذج
Unitary model	نموذج وحدوي
Developmental similarity model	نموذج التشابه النمائي
ه	
و	
ي	

إنجليزي-عربي

A	
Alphabet knowledge	معرفة الأبجدية
Alphabetic principle	المبدأ الأبجدي
Amplification	تضخيم
B	
C	
Choral responding	استجابة جماعية
Cognition	العرفان
Comprehension monitoring	مراقبة الاستيعاب
Construct	مفهوم
Constructivism	الابتنائية

Constructionism	البنائية
Cochlear implant	زراعة القوقعة
Conventional literacy	حرافة معهودة
Cued speech	كلام ملمّح
Cultural literacy	الحرافة الثقافية
D	
Deaf	أصم
Deafness	صمم
Decoding	إشفار
Developmental lag	تخلف نمائي
Developmental similarity model	نموذج التشابه النمائي
dialogic reading	قراءة حوارية
E	
Early intervention	تدخل مبكر
Effective	ناجع
Emergent literacy	حرافة ناشئة
Empirical	تجريبي
Encoding	تشفير
Evidence-based practice	ممارسة قائمة على الدليل
F	
Functional hearing	سمع وظيفي
G	
Generalization	تعميم
H	
Hard hearing	ضعف السمع
Hearing aids	معينات سمعية
Hearing impairment	إعاقة سمعية
Hearing loss	فقدان السمع

I	
J	
K	
L	
Language enhancement	تحسين لغوي
Language proficiency	كفاءة لغوية
Literacy	حرافة
M	
Meta-analysis	تحليل تلوي
Metacognition	ميتا-عرفان
Metacognitive awareness	شعور ميتاعرفاني
Metacognitive control	تحكم ميتاعرفاني
Metacognitive knowledge	معرفة ميتاعرفانية
Mode of communication	مسلك التواصل
Model	نموذج
Moderate hearing loss	فقدان متوسط للسمع
Moderately-severe hearing loss	فقدان متوسط الشدة للسمع
Morphology	صرف
N	
Narrative review	استعراض سردي
O	
Oral	شفوي
Oral communication	تواصل شفوي
P	
Pedagogical	لقاني
Phonemic awareness	شعور صوتمي

Phonics	إصاتة
Phonological awareness	شعور صواتي
Phonological memory	ذاكرة صواتية
Phonological sensitivity	حساسية صواتية
Phoneme	صوتم
Phoneme detection	كشف الصواتم
Phonology	صواتة
Print literacy	الحرافة الطباعية
Professional review	استعراض احترافي
Profound hearing loss	فقدان بالغ للسمع
Q	
Qualitative-Similarity Hypothesis	فرضية التشابه الكيفي
R	
Reading achievement	تحصيل قرائي
Reading comprehension	استيعاب القرائي
Reading fluency	طلاقة قرائية
Reading instruction	تدريس القراءة
Replication	معاودة
Rhyming	تسجيع
S	
Self-regulation	الضبط الذاتي
Severe hearing loss	فقدان شديد للسمع
Shared reading	قراءة مشتركة
Signed communication	تواصل إشاري
Signing exact English	تأشير الإنجليزية المضبوطة
Silent word fluency	الطلاقة الصامتة بالكلمات
Simple View of Reading	النظرة المبسطة للقراءة
Slight hearing loss	فقدان خفيف للسمع

Sound blending	مزج الأصوات
Sound segmentation	تقطيع الأصوات
Spelling	تهجئة (إملاء)
Standardized test	اختبار ممعير
Structuralism	البنيوية
Syntax	تركيب
synthesis	توليف
T	
Think-aloud	تفكير جهري
Through-the-air language	لغة تلفظية
Transactional theory	النظرية التعاملية
Typical learner	متعلم اعتيادي
U	
Unitary model	نموذج وحدوي
V	
Visual phonology	صواتة بصرية
W	
X	
Y	
Z	

الفهرس

انطلاقا من اهتمام مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، بدراسة أوضاع اللغة العربية وأحوالها، وتحقيقا للأهداف التي يتغياها المركز، وحرصا منه على تنويع مناشطه وفعالياته والشرائح المستهدفة، فقد أقر مجلس الأمناء في المركز برنامجاً علمياً تحت اسم: (برنامج المحاضرات العلمية) تُقَدّم من خلاله، محاضرات نوعية ومتميزة، وذلك باستقطاب علماء ومتخصصين في اللغة العربية من العرب وغيرهم.

ويهدف المركز من هذا البرنامج إلى تسليط الضوء على موضوعات لغوية مختارة، وعلى قضايا وإشكالات تمس الهوية اللغوية العربية، ومعالجتها بطرح علمي معاصر، للخروج بمشروعات علمية متنوعة تسهم في خدمة اللغة العربية، وتعزيز محلّها بين اللغات.

يقيم المركز تلك المحاضرات في أماكن متفرقة، وبالشراكة مع المؤسسات العلمية العريقة، ويدعو إلى الحضور المتخصصين في اللغة، والباحثين والمهتمين، وطلاب الدراسات العليا، كما يتضمن البرنامج إلى جانب المحاضرة حلقة نقاش متخصصة في اهتمام المحاضِر وتخصصه، ومسيرته العلمية، والآفاق البحثية التي رادها، والتي يوصي بارتيادها.

ويسرنا أن نضع بين أيديكم نص هذه المحاضرة، واثقين بأنكم ستجدون فيها وفرا علميا، ومفاتيح لمشروعات علمية وعملية.

الأمين العام

د. عبدالله بن صالح الوشمي




9 786038 221327



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa